

F.c.

3126

---

Közlemények a Ferenc József-Tudományegyetem  
Pedagógiai-lélektani Intézetéből

---

50. sz.

---

# Az egyéniség elve a nevelésben

Írta :

**SZEGEDI LÁSZLÓ**

áll. tanítóképző-intézeti tanár



Kolozsvár, 1942.

---

Közlemények a Ferenc József-Tudományegyetem  
Pedagógiai-lélektani Intézetéből

50. sz.

---

## Az egyéniség elve a nevelésben

Írta :

**SZEGEDI LÁSZLÓ**

áll. tanítóképző-intézeti tanár

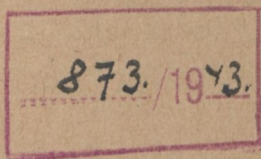
Fc 3126.



1 1983

Kolozsvár, 1942.





2

Felelős kiadó : Szegedi László.

---

Nyomatott a Keresztény Nemzeti Nyomdavállalat R.-T. üzemében Pápán.  
Felelős üzemvezető : Téglássy János.

A)

## Bevezetés

»Az egyéniség a XX. század problémája« — mondja Wiliam Stern, századunk kitűnő pszichológusa. Sokak előtt ez a megállapítás talán érthetetlennek látszik éppen ma, amikor az individualitás uralma köztudomásúlag mind inkább háttérbe szorul és hatalmas méretekben bontakozik ki, mint az egész világot mozgató erő: a szocializmus.

A mai szociális-kollektív társadalmi és állami berendezkedések mellett valóban az első pillanatra nehéznek látszik W. Stern megállapítását fenntartás nélkül elfogadni s a nevelési rendszerben az egyén elsődleges helyzetéről, szerepéről, jogairól és hivatásáról beszélni, annál is inkább, mert századokon keresztül vitatott probléma, hogy az egyén van-e a tömegért, vagy a tömeg az egyénért?

Az egyén és a tömeg értékelésének problémájában két ellentétes felfogás áll egymással szemben. Az egyik a múlt század romantikájának és liberalizmusának individualizmusa, amelynek háttért és gyakran emberi érzést sem ismerő egoizmusa váltotta ki a tömegek lelkéből a másik szélsőséges törekvést: a kollektívizmust, a középszerűség diktatúráját, mely nem vesz tudomást az öncélú egyénről, melyben minden ember csak egy személytelen szám és mással bármikor kicserélhető alkatrész a társadalom gépezetében. E két szélsőséges felfogás szülte azt a harcot, amelynek napjainkban is tanúi lehetünk s amely a tömegek gondolkozásában, politikájában, államvezetésében s mindezekben keresztül a nevelésben is megnyilvánul. A nagy harc eddigi eredményeképpen kialakult emberi élet mai alapvető szociális tartalma mellett különösen a totalitásra törekvő új államszervezetekben, de még többé-kevésbé a liberalizmus elvén álló más államokban is az egyén érdekei és szempontjai erősen elhalványultak s így a közoktatási szervezetek sem az egyén, hanem a közösség érdekeit tartják szem előtt s általában arra vannak tekintettel, hogy mire van szüksége annak az állami és társadalmi alakulatnak, amelynek céljait szolgálják.

A kollektív társadalom mindenkinek pontosan előírja egész életét s szinte a bölcsőtől a sírig megszabja, hogy ki mit tanuljon és mivel foglalkozzék. Az állam és a társadalom szempontjából ez

természetes is, mert célját és rendeltetését valóban csak közoktatási intézményein keresztül, egységesen irányított neveléssel tudja megvalósítani, saját fejlődésének irányát folytatni, életének elfogadott kereteit erősíteni és saját eredeti életfolyamatának jövőjét biztosítani. Mindezt pedig csakis közösségi kultúrájának, idők folyamán kifejtett testi, szellemi és erkölcsi értékeinek az ifjú nemzedékbe való lehető legtökéletesebb átoltásával, a következő nemzedékbe való hiánytalan átszármaztatásával képes megvalósítani.

A nevelés, mint a fentebbi cél megvalósításának eszköze tehát ilyen értelemben sem céljában, sem tartalmában nem lehet tekintettel az egyénre. Ezért érthető a kollektív iskolai nevelés fő törekvése: az uniformizálás, az egyéni elhajlásoknak, sajátosságoknak bizonyos előre megszabott, a kollektív célkitűzéseknek megfelelő egységes fejlődési vonalakba való kényszerítése. Ebben a törekvésben egyszersmind kifejezésre jut ennek az iskolai nevelésnek legfőbb jellegzetessége: uniformizált tömegnevelés.

Az uniformizált nevelés első természetszerű eredménye egy átlagos fejlődési vonal meghúzása, az átlagból kiemelkedő egyének letörése vagy az átlagon aluli egyének fejlődésének erőszakolása, túlfeszítése. Előbbi esetben az értékelhetőségek elhanyagolása, utóbbi esetben a korlátozott fejlődési lehetőségek erőszakolása miatt túlterhelés a természetes következmény, de sok érték, energia és fáradság is megy veszendőbe. Az öröklésen, de a mindennapi tapasztalat is igazolja, hogy ember és ember között természetből adott öröklött különbségek vannak, tehát minden ember egyedi, a többiek-től szükségképen különböző individuum. A tehetségek az emberek között egyenlőtlenül oszlanak meg, egyik többre képes, mint a másik és ezt a tényt még a teljes emberi egyenlőség elvének alaptételén épülő kommunisztikus világfelfogás sem tudja a gyakorlatban letagadni.

A fentebbiek előrebocsátásával anélkül, hogy a szociális, kollektív szempontokat kirekesztenők, a nevelés individuális jellegének jogosultságát és szükségességét akarjuk az alábbiakban kifejteni.

A nevelés, kollektivizálásának, vagy individualizálásának problémája elsősorban világnézeti és szociális kérdés s bár a pedagógiai gondolkodás nem független ezektől, a pedagógiában ez az elment nem elvi, hanem inkább szervezési probléma. Az egyéni nevelés nem annyira elvi felfogáson múltott a múltban sem, hanem azon, hogy a mindenkori nevelői gyakorlat mennyi energiát fordított a nevelésre. Hasonlással szólva a kollektív és individuális nevelés úgy viszonyíthatók egymáshoz, mint a belterjes és külterjes gazdálkodás. Az egyik kényelmesebb és olcsóbb, a másik fáradságosabb és több befektetéssel jár. Ahol kellő anyagi eszközök és kellő számú nevelő állott rendelkezésre, ott az individuális (belterjesebb) nevelés soha nem volt probléma.

A nevelés uniformizáló törekvése történetileg a társadalmi fejlődésnek az eredménye, melyben az egyén szempontjai a mindin-

kább bővülő és szerveződő tömegek szempontjai elől háttérbe szorultak. Más volt a helyzet a társadalmi fejlődés kezdeti fokain. A görög és latin nevelés egészben véve egyéni volt: a tanítás módszerében, a nevelő és tanítvány viszonyában s a nevelés végső célkitűzéseiben egyaránt. A középkor korporatív szelleme megszünteti ugyan az individuális különbségeket, de már a renaissance telhernek érzi a közösségi élet szűkreszabott kapcsolatait s inkább az elválasztó, mint az összekötő vonásokat hangsúlyozza. A renaissance-kori ember gondolkodásán és felfogásán ismét a régi klasszikus eszmény, az individualitás szelleme uralkodik. A renaissance embernek azonban nemcsak gondolkodását, hanem gyakorlati tevékenységeit is – így nevelési rendszerét – a feltalálások és fölfedezések által felébresztett naturalizmus és a középkori zárt közösségi élettel szembehelyezkedő individualizmus nagy erővel előtörő igényei határozzák meg. Nevelési célkitűzését a transzcendens vonatkozású célszerűségi szemlélet helyett a természet, az egyén s az egyénekből összetevődő társadalmi rend immanens principiumai alapján törekszik megalkotni. Ez az immanens, tapasztalati tényeken nyugvó nevelési eszmény a gyakorlati nevelésben úgy jutott kifejezésre, hogy a renaissance-kori nevelők kezdték figyelembe venni a gyermek egyéni hajlamait is. MAFFEO VEGIO (1450 körül) »A gyermek neveléséről és tiszta erkölceiről« írt munkájában hangsúlyozza, hogy a klasszikus irodalmi és tudományos műveltség átszarmaztatása csak úgy lesz sikeres, ha a tanító a gyermeki lélek természetéhez szabja eljárását. VIVES LAJOS (1492–1540) »A tanulmányokról« c. munkájában írja, hogy a tudományokból azt kell tanítani, ami a gyermek hajlamainak és képességeinek leginkább megfelel. Hogy ez lehetséges legyen, a gyermek hajlamait és képességeit tanulmányozni kell. VIVES volt tehát az első nevelő, aki a gyermeki lélek tervszerű vizsgálatát sürgette. Gondolatai azonban az empirikus ismeretszerzés módszerének fejtelensége és kidolgozatlansága miatt a valóságban megoldatlanok maradtak s mintegy két évszázadon keresztül heverték parlagon, amikor ROUSSEAU ismét a gyermeki »természet«-re terelte a nevelők figyelmét. Ő az individuális nevelésnek igazi apostola, aki hirdeti, hogy a kultúra és a művészet kápráztató eredményeivel nem áll arányban az a kár, amit az egyszerű, »természetes« erkölcsök megrontásával okoztak. Legfőbb elve: »Vissza a természethez!« s »Emil, vagy a nevelésről« c. munkájában fejti ki elméletét a »természetes« nevelésről. Bár az ősi, természetes állapot nem állítható vissza, a nevelésnek mégis arra kell törekedni, hogy az ember romlatlan ösztönei kifejlődhessenek. Éppen ezért a nevelés első és legfontosabb feladata a »természet« gondos tanulmányozása és a született képességek (ösztönök) szabad kifejlődésének biztosítása. Méltán mondja Rousseau: »Commencez donc par mieux étudier vos élèves!« (»Kezdjétek hát a tanítványok jobb tanulmányozásával!«). Rousseau szerint tehát a társadalmi együttélésben a legteljesebb összetartozás mellett is biztosítani kell minden egyénnek a külön életét és szabad kifejlő-

dését. Bár Rousseau a nevelést egyoldalúlag értelmezve teljesen a természetes önkifejlődésre bízta és tervszerűségnélküli, teljesen alkalmoszerű tevékenységgé alacsonyítja, sőt a gyermek fejlődését is tévesen fogja föl, kétségtelen érdeme, hogy a gyermeket helyezi a nevelés középpontjába s individualitásának tekintetbevételével mindazon törekvések, melyek az individuális neveléssel kapcsolatban napjainkban felmerültek, voltaképpen az ő »Emil«-jére vezethetők vissza. Az ő ékesszólása tette ezeket az eszméket népszerűekké és ismertté. Ezek élnek tovább az újabb nevelési törekvésekben is.

A Rousseau-i naturalisztikus pedagógia legnagyobb érdemét mindenesetre abban kell látnunk, hogy elmélyítette a nevelői gondolkozást és a figyelmet a nevelésre irányította. Ha végig tekintünk a nevelés történetén, látjuk, hogy a nevelési elmélkedők és gyakorlati nevelők figyelmét évszázadokon keresztül egyedül a nevelési eszmények és ezek megvalósítására szolgáló didaktikai eszközök, módszerek kötötték le s így figyelmük elterelődött magáról a nevelésről, közelebből a nevelés lényegéről. A régiek gyakorlata szerint a nevelés gyanús rokonságot mutatott azzal az eljárással, melyet dresszurának nevezünk s amelyben a »nevelt« fél minden fenntartás nélkül alá van vetve a »nevelő« akaratának. A nevelés azonban nem ilyen egyoldalú folyamat, hanem olyan céltudatos tevékenység, melynek két pólusa van. Az egyik pólus a növendék, a másik pedig a nevelő s ebben a kétsarkúságban rejlik a nevelés leglényegesebb mozzanata is. A nevelés tevékenységében mind a két pólus tevékenyen működik közre. A nevelő nevel, alakít, fejleszt, a növendék nevelődik, alakul és fejlődik azáltal, hogy a nevelőhatást magáévá teszi, elfogadja, azaz autonóm módon, a maga iniciatívájából, akaratának legteljesebb hozzájárulásával működik közre. A növendék részéről való autonóm bekapcsolódás a nevelő szándékaiba azonban csak akkor van meg, ha a kölcsönhatás viszonya is fennáll a nevelő és növendék között. Ez a viszony egy sajátos lelki viszony, melynek leglényegesebb mozzanata, mintegy tengelye az a fejlesztő lelki ráhatás, mely a nevelőből indul ki és a növendékre irányul. Ennek a lelki ráhatásnak a célja mindig valamely eszmény elérése, amely értékes és amely konkrétan a műveltség fogalmával fejezhető ki. A műveltség eszménye természetesen változott az idők folyamán, de bármiféle eszményt is tűztek ki a nevelés céljául, abban, hogy ezt az eszményt el is éri — tehát a nevelhetőség egyetlen feltételét — voltaképpen csak a nevelőben, illetőleg annak eljárásában, a módszerben látták. Ez az elv — a módszer elve — nyert lélektani megalapozást a XVIII. század nagy pedagógiai rendszerezőjének, HERBART-nak a nevelésméleteiben, melyet ő az ismeretszerzés lélektani fokozatainak megfelelő u. n. formális fokozatok módszerérc épített fel. Ez a »mindenható« módszer uralkodott Herbart óta szinte napjainkig. Szép eredményeket is tudott felmutatni, de mégis több lényeges és alapvető hibában szenvedett. Így deduktíve megkonstruált rendszer volt, mely nem számolt a tényekkel és csupán a tudósképzés szempontjait tartva szem előtt, teljes unifor-

mizálásra törekedett és egyoldalúan intellektualista célokat tűzve ki, csak az értelemre kívánt hatni. Herbart megfeledezett arról, hogy a nevelésnek fontos tényezője a növendék is, akire a módszer irányul, akit tudóssá »nevelni« akar, nem holt anyag, hanem organikus testi-lelki valóság, aki tehát nem gyúrható egyszerűen akármilyen formára, mert lényegében már valamilyen magával hozott és adottságaiban megszabott fejlődésre képes formával rendelkezik.

A régi nevelési rendszer — értve alatta a herbarti rendszert — nem számolt azzal, hogy a nevelésben a gyermek megszabott formájú, vagy meghatározott forma szerint fejlődő testi-lelki életét is figyelembe kellene venni, annál is inkább, mert bármilyen célt is kívánjunk elérni a neveléssel, ez sohasem valósítható meg egy közbevetett cél elérése nélkül s ez a közbevetett cél a harmonikus, kiegyensúlyozott, értékes személyiség (VÁRKONYI 78:24).<sup>\*</sup> Minden gyermek születésétől kezdve bizonyos testi és lelki fejlődésen megy keresztül, amíg a nevelés céljául kitűzött harmonikus, kiegyensúlyozott és értékes személyiséggé válik. Ez a fejlődés részben azokon a természetadta képességeken, hajlamokon, diszpozíciókon (csírákon) nyugszik, melyeket minden gyermek születésével együtt hoz magával a világra. Ezek a diszpozíciók azonban csak olyan lehetőségek, potencialitások, melyek aktiválódása bizonyos külső hatások és belső szerveződés útján megy végbe. Külső hatás a nevelés is, mely a fejlődés természetes folyamatába tudatosan és célzatosan avatkozik bele, azaz a hatásokat kiválogatja, elveti, vagy pedig hatásosabban közvetíti. Bármilyen hatalmuk van azonban a növendék dinamikus kibontakozásában a külső természetes vagy mesterséges hatásoknak, csakis azokat a képességeket, »csírákat« képesek kifejleszteni, melyek potenciálisan a gyermekben vannak. A nevelés nem tud képességeket létrehozni, csupán a meglévők kibontakozását tudja elősegíteni, vagy gátolni. Nem lehet pl. matematikai zsenit nevelni valakiből, akiben erre a legcsekélyebb hajlam sincsen.

Mindezek megfontolásából az következik, hogy a nevelés és a módszer nem mindenható, hanem bizonyos korlátai vannak, melyek a növendék testi-lelki diszpozícióiban, öröklött biológiai és pszichés strukturájában rejlenek. Aki tehát eredményesen akar nevelni, annak nemcsak a módszert kell ismerni, hanem ismernie kell a növendéket is, tanulmányoznia kell minden növendéke testi-lelki szervezetét és ehhez kell alkalmazni, »rászabni« (Claparède) a lélektanilag kidolgozott sajátos módszert.

A nevelésnek ez a felfogása kopernikus-i fordulatot jelent a pedagógiában. A nevelés középpontja ma már nem a nevelő, nem is a módszer, hanem maga a nevelés tárgya: a növendék. A hangsúly tehát áttevődött a gyermekre, a nevelés gyermekközpontossá,

---

<sup>\*</sup> A zárójelben szereplő számok közül az első az idézett szerző munkájának az Irodalomban feltüntetett sorszámát, a második az idézett mű oldalszámát jelöli. A vonatkozó irodalomra való utalást a továbbiakban ily módon tüntetjük fel.



egyénivé vált. A nevelésbe döntő fordulatot hozó eme nagy felismerés szerint a gyermek lelke maga sokkal fontosabb, mint a legszellemesebben kiesztelt módszer. Az erre való rádőbbenést követte az a felismerés is, hogy a nevelők eddig uralkodni akartak valamin és mindenható bölcseséggel formálni akartak valamit, amit nem ismertek igazán. És ez a valami éppen a növendék egyéni lelki élete és annak alakulása volt.

A gyermekközponos egyéni nevelésben egyetlen biztos alapot a növendék céltudatos megfigyelése, a gyermektanulmányozás adhat. A nevelésben főként a gyermek lelki képességeit kívánjuk fejleszteni. Elengedhetetlen tehát a gyermek lelki strukturájának és dinamizmusának ismerete. Így alakult ki a mai gyermeklélektanra épülő gyermektanulmány, amely azonban nem változtatta meg a nevelés irányát, nem tűz ki más célokat, csak ezek elérését teszi könnyebbé azáltal, hogy közelebb hozza a gyermekhez s a gyermek testi-lelki fejlődésének leírásával, törvényszerűségeinek megállapításával a nevelés elveit és módszereit a gyermek ismeretéből induktív úton vezeti le.

Erre a gyermektanulmányra épült fel a múlt század kilencvenes évei óta az a mozgalom, amelynek ma már köztudatba átment megnevezése az »Új nevelés«. Ez a mozgalom karolta fel a rousseaui naturalizmus értékes elveit, legelsősorban az egyéni képességek és tehetségek korai felismerését és gondozását, az egyéni aktivitásnak (spontaneitásnak), a gyermek autonóm tevékenységének előnybehelyezését az eddig uralkodó passzív befogadással szemben; a szabadi munkarendet, mely az érdeklődésnek és a figyelemnek koncentrációját teszi lehetővé; a nevelő és a növendékek közötti viszony elmélyítését, stb. Mindezen elvek gyakorlati megvalósítására reformiskolák is alakultak, melyek közül az elsőt REDDIE CECIL létesítette 1889-ben az angliai Abbotsholmeban. Az ő nyomdokain indultak el HERMANN LIETZ, MONTESSORI MÁRIA, CLAPAREDE, BOVET, A. FERRIERE, LOMBARDO RADICE, PAUL GEHLEB, G. WYNECKEN, az amerikai reformiskolák és az »új iskolák« alapítóinak végtelen sora, akik valamennyien ennek az »új nevelés«-nek eltökélt hívei.

A reformiskolákat reálisabb mederbe terelte és elméletileg megalapozta a gyermeklélektan és gyermektanulmány számos eredménye, melyek a testi és lelki fejlődés egyetemes jelenségeinek és törvényszerűségeinek megállapításán túl vizsgálódásaikat kiterjesztették az egyéni lelki jelenségek és törvényszerűségek megfigyelésére is. Így keletkeztek a különféle típus-, tehetség- és személyiségelméletek, melyek az egyes növendékek sajátos testi-lelki szerkezetét kutatják fel.

Az egyéni nevelés híveinek táborá lelkes követőkre talált a Ziller által elferdített és ellenszenvenné tett herbarti neveléstudomány ellenzőiként fellépő személyiség pedagógusaiban, akik szerint a nevelésnek végcélja az erkölcsileg szabad személyiség lévé, a nevelő-oktatás módszerének is szabadnak, kevésbé megkötöttnek kell

lennie. Ez nem jelenti azt, hogy ellene lennének minden módszernek. Ezt csak a naturalistákról lehet elmondani, akik közé ELLEN KEY, PUDOR HENRIK, GURLITT LAJOS, BONUS ARTUR és GAUDIG sorolhatók. A személyiség pedagógusai a módszert mindig az egyénre vonatkoztatják.

A teljesség kedvéért meg kell említenünk azokat az ellenvetéseket is, amelyek a fokozatosan előretörő egyéni nevelés ellen felmerültek.

A pedagógiai individualizmus ellen már a múlt század utolsó évtizede óta számos ellenvetés hangzott el főként a szociálpedagógusok részéről, akiknek a nevelő-oktatásról egészen más felfogásuk van, mint akár a személyiség pedagógusainak, akár Rousseau követőinek. Az egész nevelő-oktatásnak célja és egyetlen feladata szerintük a közösség értelmi és erkölcsi haladását szolgálni. A nevelésben a súlypont erre a végcélra irányul s az egész módszer is ennek a végcélnak van alárendelve. Az egyéni műveltségnek, mint ilyennek kevés az értéke; értékessé csak a társas közösséggel való vonatkozásában válik (O. WILMANN 88:).

Ezzel az ellenvetésekkel szemben fel kell tennünk azt a kérdést, hogy milyen érvek igazolják és indokolják azokat a törekvéseket, melyek fontos és elsődleges szerepet kívánnak juttatni a nevelésben az individualistának?

Az első érv magából a társadalom szervezetéből vezethető le, tehát éppen abból, amelyre a szociálpedagógusok saját érvelésüket építik.

Minden ember egyedisége (individualitása) mellett a hatalmas társadalmi organizmus egy-egy parányi sejtje is és miként az élő organizmusban a tömeges és egymásra tált együttélésben a legteljesebb összetartozás megszűnése nélkül is minden sejt külön alany, éppen úgy a társadalom egészében is minden tag, minden egyén külön éli a maga életét. Az emberi társadalom mindig egy bizonyos időpontban adott emberi egyedek összessége. Alakulása és fejlődése mindig az egyének alakulásával és fejlődésével azonos. A társadalom mint állandó környezet ingerekkel és hatásokkal árasztja el az egyént, de ezek feldolgozása (asszimilációja) az egyén belső világa által történik s ezen autonóm feldolgozás által a maga környezete fölé emelkedik (UEXKÜLL). Ez indokolja tehát elsősorban az egyének külön életét, testi, szellemi és erkölcsi erői fejlődésének jogosultságát. Az egyénnek, de egyszersmind a közösségnek is érdeke ez. Nyilvánvalóan az a társadalmi alakulat lesz a legtekintélyesebb és legértékesebb, mely a közösség érdekeinek legteljesebb biztosítása mellett a legmesszebbmenő jogokat és fejlődési lehetőségeket biztosítja az egyén számára is. Az egyén és a társadalom csak látszólag ellentmondó, valójában azonban egymást feltételező fogalmak. Minél többre törekvő, bonyolultabb, fejlettebb valamely társadalom, annál fontosabb érdeke az egyén jogainak biztosítása, az egyén fejlődési lehetőségeinek és feltételeinek megvalósítása, hogy

az egyén a saját magára és a közre hasznos minden képességének csíráját a legmagasabb fokig kiképezhesse.

Az egyéni nevelés is a társadalom számára nevel, de nem »tömegcikket«, nem nyájembert, hanem a társadalom számára hasznos, értékes egyéneket; meglátja az igazi összefüggést az egyén és a társadalom között, de elveti a nietzschei »Übermensch«-kultuszt s az individualizmus elvének körülhatárolásával összhangot kíván teremteni az egyéni és a társadalmi élet között. A pedagógiai individualizmus nem hanyagolja el a társadalom célkitűzéseit sem, sőt azokat igen fontosnak ítéli, mert az ember csak úgy válhat harmonikus, kiegyensúlyozott, értékes személyiséggé, ha sajátos szervként szolgálja az egészet, a közösséget. A személyiség értékét voltaképpen a közösségbe való beletagolódás adja meg, ami azonban nem az individualitás feláldozását, hanem éppen az egyéni kvalitások mind sajátosabb kiteljesülését, a szó igazi értelmében vett individualizálódását jelenti és követeli meg. Az ember, mint a társadalom tagja éppen individualitásának erejénél fogva értékes. A társadalom és az egyén nem alá- és fölérendelt, hanem mellérendelt viszonyban vannak egymással. Mindkettő feltétlen értékű: az egészben kiteljesedett közösség éppen úgy, mint az individualitásának erejében ható személyiség. Az emberi individualitás, mint önmagában tökéletes összetevő és a társadalom egésze, mint szervezet egymásra utálnak. Egyén és társadalom korelatív fogalmak, melyek tökéletesség és érték szempontjából annál magasabbra emelkednek, minél inkább individualizálódik a társadalom és minél inkább van viszont az egyén az egésznek szelleme által az ő saját természetének megfelelően meghatározva. »Igazi életünk csakis úgy van, ha közösségben, közösségért éljük egészen sajátos egyéni életünket, mert az individualitás elve a természet által megadott, oksági törvények által meghatározott világrend magyarázó principiuma« mondja BÖHM KÁROLY (TETAMANTI 73:129).

A nevelésnek individuális és kollektív (szociális) értelmezése tehát csak látszólagos és kellőleg nem tisztázott elvi ellentétekből fakadt. Ez a látszólagos ellentét azonban tisztázódott s ma már minden elfogulatlan pedagógiai elmélkedő elismeri, sőt szorgalmazza a nevelésnek bizonyos fokig terjedő individuális jellegét.

Az individualitás tiszteletének jelszava nincs ellentétben azzal, hogy a nevelésben a szociális hatásokat is felhasználhassuk s a gyermeket a meglévő szociális keretek között a mai társadalom számára neveljük. Sőt hangsúlyoznunk kell azt, hogy az individualizást csak alapnak, szilárd keretnek tekintjük, amelyre a mai szociális élet követelményeit az alapozás és megszilárdítás után építjük fel. A szociális pedagógiának fokozott hangsúlya és letagadhatatlan igazsága van akkor, amikor a túlzott individualizmussal szemben lép fel. A helyzet azonban ma éppen megfordítva áll, mert a szociális szempontoknak mai nevelésünkben domináló jellege, sőt valószínű impériuma állapítható meg. Ezt a közösségi nevelést Platon legmagasabb filozófiai idealizmusától kezdve a középkor transz-

cedens korporatív szellemén, Pestalozzi közösséget összetartó és éltető evangéliumi szeretetén, Natorp tudatközösségen alapuló akaratközösségén, a marxizmus történelmi materializmusával magyarázott osztályharcán, Comte világpolgári és általános emberszereteti jelszaván, Kerschensteiner, Foerster, Rühlmann és a magyar Kármán elvont állameszményén, a humanizmus osztály- és pártszellemén keresztül egészen napjaink szocializmusáig sokféle szempont és elgondolás színezi, de valamennyi egyetért abban, hogy a közösség eszméjét emeli az egyedüli létezés oltárára s minden létet és jogot megtagad az egyéntől. Márpedig, amíg a közösség bármilyen alakulata, vagy akár az egész emberi közösség öncélnak tekinti magát, a nevelés csak rabszolgákat formáló kényszer lehet (MAK-KAI 48:36). De éppen így csak önkényességet és zsarnokságot idézne fel a magát öncélnak tekintő egyén korlátlan érvényesülése is. Az egyén és a társadalom egymásrataltságából következik, hogy a társadalom összhangja, kiegyensúlyozottsága és értéke az egyének hasonló tökéletességéből tevődik össze, tehát a nevelésnek is az egyén és a közösség együttes javára kell a lehető legteljesebb mértékig az individuális erőket kibontakoztatni. Az individuális célkitűzés a nevelésben így kerül tökéletes összhangba a kollektív nevelés célkitűzéseivel. Minél tökéletesebbek, azaz minél »egyenibbek« a társadalom tagjai, annál tökéletesebb a belőlük álló társadalom. Az erkölcsi értékelés minél magasabb fokán áll az egyén (minél inkább »egyéniség«), annál inkább kötelezettnek kell éreznie magát arra, hogy ne csak a saját egyéni, hanem a közösség érdekeit is szolgálja.

A pedagógiai individualizmus és kollektivizmus egyesülésének így értelmezett helyes felfogását igazolja az egyénnek a társadalmi organizmusba való beletagolódása is. Az egyén születésénél fogva csupán névleges, passzív tagja a közösségnek, megakva egy csomó megszámlálhatatlan nyers energiával, a természet által az átöröklés útján neki juttatott energiakomplexummal, mely a maga benső iránya és a külső tényezők hatására fokozatos fejlődés útján bontakozik ki. Az így (konstytucionálisan) adott belső csírák kibontakozását kiváltó és irányító külső tényezők a közösség kultúrkincsének elemei. Tehát az egyéni kibontakozás és a közösségi kultúra átvétele egy és ugyanaz a folyamat, két különböző szempontból tekintve. Amikor tehát individuális nevelésről beszélünk, akkor egyrészt az egyén sajátos konstytució adottságainak a kultúrelemek átadásával való kibontakozására célzunk, másrészt az egyéni erők olyan kibontakoztatására, hogy általuk az egyén harmónikus, kiegyensúlyozott és értékes személyiség legyen, azaz olyan szellemi és erkölcsi magasabbrendűsége emelkedjék, mely minden kultúrált embert jellemez. A szellemi magasabbrendűség mindig a műveltség fogalmával mérhető, mely jelenti egy bizonyos kultúrális fokon álló emberi élet teljességét, az egyéni képességek magasabb fokát, az egyén »kiművelt« voltát, a lélek nemességét, a kultúra értékes elemeinek birtokát, az értelemnek a kultúra tartalmával való »bebűtorozottsá-



gát» s a tartalomnak az egyén lelki életével való összeforrottságát. A műveltség mint nevelési cél tehát formailag az egyén tökéletessége, emberformálás, tartalmi szempontból pedig a kultúrjavak átszármaztatása, a léleknek kulturális tartalommal való ellátása.

A kultúra nemcsak a társadalom kincse. A műveltség éppen annyira individuális, mint szociális. Birtokában osztozik az egyén és a társadalom. A műveltség anyaga, mint felraktározott kincs a társadalom közös tulajdona, de azért, hogy az egyén általa bekapcsolódik a társadalom nagy szellemi kultúrközösségébe s azt a maga egyéni munkálkodásával is gyarapítja, önmagában kialakítja, ennnyiben egyéni alkotás is. Sőt lényegében véve a műveltség mint egész az egyes emberek szellemi gazdagságából tevődik össze.

A műveltség totalitása nem jelenti azt, hogy mindenki egyformán kapcsolódik bele, mindenki egyformán veszi át elemeit. Az egyéni különbségeknek megfelelően mindenki annyit és azt is úgy veszi át, amint az lelki struktúrájának és egyéni élettervének megfelel. A szellemi magasabbrendűséghez mindenki csak saját egyéni képességeinek megfelelő mértékben juthat el. A műveltség így mindig egyéni s ezzel az egyéni műveltséggel kapcsolódik bele annak a társadalomnak szellemi közösségébe, melynek születésénél fogva tagja.

A kultúra átszármaztatása, mint elsődleges feladat a társadalom célkitűzése s az egyén csak úgy boldogulhat, ha átvételével beleilleszkedik ebbe a közösségbe, mint a társadalom egyik tagja. De hogy az egyénnek ebben a nagy közösségben hol a helye és mi a feladata, azt elsősorban az ő egyéni sajátosságai, tehetségei, képességei és hajlandóságai döntenek el.

Az egyéni nevelés így a kultúrányag átszármaztatásával sem jut ellenkezésbe, sőt azt fontos előfeltételnek tekintti. De annál inkább hangsúlyozza azt, hogy a társadalom kultúrájának átadási módja alkalmazkodjék a növendék egyéni adottságaihoz. A maga részéről viszont igyekszik a növendék egyéni diszpozícióit kikutatni s a kedvező hajlamokat úgy kifejleszteni, hogy individualitásának feladása nélkül a kultúra anyagából azon kívül, ami minden embernek feltétlenül szükséges, még annyit sajátítson el, amennyivel a maga erőinek iránya és teljesítőképességének aránya szerint különleges hasznára lehet magának és a közösségnek.

Az iskolai nevelőoktatás gyakorlatában a pedagógiai individualizmus legfőbb problémája, hogy mennyi legyen az átadandó kultúrányag és mennyiben tegyük függővé annak mennyiségét az egyéni diszpozícióktól? Másképpen ez a kérdés így is fogalmazható: az iskolai nevelésnek az egyéni, vagy az u. n. általános műveltség kialakítása legyen a célja?

Herbart és követőinek pedagógiai formalizmusa dogmatikusan megköveteli, hogy a növendék egyéni hajlamaira való tekintet nélkül, tisztán értelmi belátására támaszkodva a műveltség minden ágának irányában mutasson egyforma érdeklődést. Ebből a koncepcióból fakad az »általános műveltség« eszményképe. A pedagó-

giai individualizmus azonban harcot indít ezen eszmény ellen, mert »általános műveltség« mint konkrétum nincsen. Főntebb láttuk, hogy a műveltség mindig egyéni, tehát mindenkinek egyéni műveltséget kell adni, azaz olyat, mely az ő lelki struktúrájának megfelel. Ezzel azonban nem állítjuk egyúttal azt, hogy nincsenek a műveltségnek olyan alapvető elemei, melyeket mindenkinek el kell sajátítani s hogy nincs meg mindenkiben minden irányban egy bizonyos fokú képesség és érdeklődés, de lehet, hogy ez a képesség egyénenként egy bizonyos irányban erősebb, a többi fölött mintegy dominál s éppen ebben rejlenek értékei. Az egyén a közösség számára az által válik értékesé, hogy más, mint a többi, mint az átlag, az általános: eredeti.

A pedagógiai individualizmus így értelmezett álláspontjára helyezkedve éppen a herbarti iskolarendszer ellenhatásként alakult ki az »új iskola« elméleti és gyakorlati rendszere a múlt század kilencvenes éveitől igen különböző nevek alatt (Reddie Cecile: New School, Decroly: Holnap iskolája, Wyneken: Freie Schulgemeinde, Bovet: Ecole active, Claparède: Ecole sur mesure, Montessori: Scola dei Bambini, Winnetka, Dalton, Platon, Jena-Plan, továbbá munka-, műhely-, milieu-, cselekedtető-, alkotó-, élmény-, közösségi iskola). Ezeknek az iskoláknak legfőbb elve, hogy az iskola nem szakadhat el a való élettől, hanem vele összhangban kell lennie. Igénybe kell venni a tanuló öntevékenységet, fejleszteni kell befogadóképességét, az értelemnélküli emlékezést fel kell váltania az eddig megkötött erők szabad tevékenységének, figyelembe kell venni a növendék sajátos érdeklődését, vagyis a passzív nevelés helyét az aktív nevelésnek kell elfoglalni, melyben számolunk azaz, hogy minden gyermek egy sajátos, új, eredeti személyiség s a nevelésnek célja éppen ennek kibontakoztatása, sajátosságában és eredetiségében kiteljesedett egyéniséggé való formálása. A pedagógiai individualizmus elvén álló iskolai nevelés a növendékhez szabja eljárását, mert az egyén, de a köz érdeke is az, hogy mindenki olyan iskolázásban részesüljön, mely a legkevesebb idő- és energiapazarlással jár s a legmagasabb kibontakozási lehetőséget adja. A mai társadalmi élet egész embereket kíván, akik megállják helyüket ott, ahova a sors állítja őket. Ez azonban csak a szellemi energiákkal való észszerű gazdálkodás révén érhető el, ha gondoskodunk róla, hogy a tehetség ne heverjen parlagon, de erejét és képességét meghaladó szerephez se juthasson senki. Minden ember kerüljön a neki megfelelő helyre!

Célkitűzései mellett főként a módszer tekintetében jelent haladást az individuális nevelő-iskola a régivel szemben. A herbarti iskola, bár programját a nevelő-oktatással bővítette ki, mégis inkább tanító-iskola, mert a hangsúly az ismeretközlésen van, míg a nevelést csak másodrangú (velejáró) feladatnak tekinti. Herbart intellektualizmusa az oktatással, tehát tisztán értelmi úton elintézhetőnek véli a nevelést is. E cél elérésének egyetlen kelléke szerinte csak az ismeretszerzés lélektani és logikai útjának megfelelően

(formális fokozatok szerint) haladó oktatás, mert az ismeretanyagot a feldolgozás módja teszi nevelőhatásúvá. Vagyis a módszeren fordul meg minden. Amilyen üdvös volt azonban Herbart neveléstudománya az eddigi ötletszerű oktatás bevezetése tekintetében, éppen annyi hiba és kár származott a módszer túlzott értékeléséből. A formális fokok elmélete ugyanis az ismeretszerzés lélektani folyamatát általános értelemben veszi és azonosítja az ismeretszerzés logikai mozzanataival. A formális fokok tehát az általános érvényesség igényével lépnek fel. Általános érvénnyel azonban csak a gondolkodás logikai törvényszerűségei bírnak. A pszichés folyamatok azonban egyén szerint különbözők. A formális fokozatokhoz való rigorisztikus ragaszkodás nincs tekintettel a növendék szubjektív pszichés alkatára s ezért az iskolai munkát sablonossá, gépiessé, lélektelenne teszi. A módszer megkötöttsége és merevsége miatt a tanulók legnagyobb része unottan, kedv nélkül tapossa az iskola küszöbét. A tanítási anyag legnagyobb része holt ismerethalmaz, mely sem a jellemre, sem az akaratere, sem a munkabírársra nem hajt. Igen elenyésző része a tanítási anyagnak az, amivel Herbart »Gesinnungstoff« néven nevelőhatást tud elérni. A herbarti iskola így »nélkülözi azt a teremtető erőt, mely a kezébe kerülő nyers anyagot, az ifjúság lelkiületét emelkedett gondolatok méltó hordozójává képes átfőrmálni« (BARANKAY 3:32). »Valami meddő passzivitás zsibbasztja a szellemet és az akaratot. Nevelő és növendék, tanítás és tanulás, tanterv és módszer, vezetés és haladás, mint valami belső meghasonulásnak, egyensúlyfelbillenésnek, sablonuralomnak, fásult közömbösségnek a kérlelhetetlen hirdetői« (u. a. 33.).

Egyre gyarapodik a magyar pedagógiai irodalomban is azoknak a száma, akik kemény bírálattal illetik a régi iskolát. A legélesebb kritikát talán Kornis Gyula írta: »Az iskolát természeténél fogva konzervatív intézménynek szokás nevezni. A mi iskolarendszerünkre ez túlfinom kifejezés: iskoláink nem konzervatívek, hanem egyenest elmaradtak« (KORNIS 39:16).

A régi iskolarendszer válsága természetes és szükségszerű jelenség. Korunk a forrongások és változások korszaka. Változnak a gazdasági viszonyok, a világnézet, az általános értékelés. Régi nézetek elavulnak s új tudományok születnek. A régi alapok megintgyűlnek s helyükbe a mélyreható tudományos kutatások eredményein épülő új szellemiség lép, mely új tartalommal tölti meg kultúránkat. Az általános alakulásban és fejlődésben pedig éppen az ember az, aki lelki alkatában a legjobban megváltozott. Így tehát a nevelésnek is alkalmazkodnia kell a megváltozott körülményekhez s nem vonhatja ki magát a haladás és tökéletesedés e folyamatából. Az iskolának is alá kell vetni magát a haladásnak és plasztikusan alkalmazkodnia kell a megváltozott körülményekhez, az új törekvésekhez. Gaál Mózes írja 1909-ben: »Az iskolának is simulniok kell az emberekhez, mivelhogy az emberek kedvéért vannak. Ha az ember lelki szükségletei változnak, az iskolának

is ezt a lelki szükségletet kell szolgálniok, tehát módosulniok kell» (GAÁL 27:8).

Nem elég azonban megállapítani a régi iskolarendszer hibáit és hiányait, hanem keresni kell a hibák és hiányok megszüntetésének a módját, útját is. A megoldást a pedagógiai individualizmus elvét valló »Új nevelés« igyekszik megtalálni rugalmasabb rendszerű iskoláival, melyekben a nevelő-oktatás mélyebb pszichológiai alapokon nyugszik s a módszert mindig a növendék egyéniségéhez szabják. Ez a nevelélmélet nem ír elő kezelési szabályokat, nem ad aprólékos utasítást, nem írja elő kényszerítő, de üres sablonokkal a lépéseket, mert ezzel a szűkkeblű iskolamesteri pedantériával gépiessé tenné a nevelést, meggátolná az adott viszonyokhoz, hirtelen változásokhoz való alkalmazkodást, mindent egyformává tenne, holott a nevelésben éppen az egyénekhez és helyzetekhez kell alkalmaznunk mindent (IMRE S. 30:47). Lehet ugyan általános szabályokat alkotni, de ezek inkább csak elméleti értékűek. Egyéni életet irányítani, befolyásolni, fejleszteni ezekkel sohasem lehet, vagy legalábbis nem sokra vezet. A különböző testi-lelki sajátosságokkal rendelkező gyermeki személyiség minden tekintetben, testi és lelki vezetésben külön elbírálást és módszert kíván, amelyhez a nevelő részéről külön érzék és sok tapintat kívántatik meg. A különös érzéknek, az invenciónak és szubjektív elemeknek hangsúlya a nevelésben óvás a sablonos, módszeres mesterkedések ellen, mert mint Linde mondja: »semmiféle tanítási anyag sem lesz pusztán valamiféle recept szerinti feldolgozás által nevelő erejűvé; erre sokkal inkább alkalmas annak megelevenedése a nevelő és növendék lelkében«. Ez nem jelenti a módszer alábecsülését, vagy megvetését, hanem annak helyes értékelését, mint olyan eszközt a nevelésnek, melynek segítségével a nevelő személyisége sikeresen hat a növendék személyi kibontakozására.

Az egyéni nevelésre való törekvés ma már túlnőtt az újszerűség és vitathatóság keretein, termékeny nevelési elv s korunk nevelésügyének egyik igen gyakran hangoztatott és vizsgált kérdése. Időszerűnek és hasznosnak véljük tehát e kérdéssel való behatóbb foglalkozást, a probléma nevelélméleti és gyakorlati pedagógiai megvilágítását.



B)

## I. FEJEZET.

### **Az egyéni nevelés lényege, tárgya, feladatai és lélektani alapjai.**

A nevelés immanens, formai céljául a tartalmi célok változatlan fenntartása mellett az egyén teljes kifejlődését (IMRE S. 31.), tökéletesedését (KELLY 35:312), a növendék harmónikus és kiegyensúlyozott személyiségét (VÁRKONYI 78:24) tűzzük ki, azaz a személyiség olyan kibontakozását, mely képessé teszi az embert életfeladatainak megoldására. Ezt a formai célkitűzést azonban bizonyos tartalommal kell megtölteni, mert nem lehet a képességeket tartalom nélkül elvontan fejleszteni (WESZELY 86:214). Egyéni képesség, diszpozicionális hajlam kibontakoztatása és a tartalmi telítés, bebútorozás együttjáró feladatai a nevelésnek. A gyermek öröklött, de még fejletlen testi és szellemi képességei olyan adottságok, melyek kibontakozás, tartalmi telítés nélkül nyers és vak energiák volnának csupán, de velük még az egyén életbenmaradása sem volna biztosítva.

Az ember élete fejlődés, kibontakozás, mely egyesek (ROUSSEAU, ELLEN KEY, GURLITT) szerint a maga természetes útján, minden külső beavatkozás nélkül is végbemegy. Ez a felfogás azonban nem számol a hajlamok, diszpozíciók minőségével, hanem azokat kritika nélkül mind jónak és szükségesnek ismerik el. A gyermeknek azonban vannak rossz, kibontakozásra nem kívánatos hajlamai is, amelyeket háttérbe kell szorítani. A természetes fejlődés útja ezenkívül lassú és a körülmények kedvező, vagy kedvezőtlen összjátékára utalt lenne. A nevelés éppen ezt akarja megelőzni, amikor a kedvező diszpozíciókat kibontakoztató hatásokat tervszerű kiválogatással biztosítja.

A nevelésnek a jelen pedagógiai gondolkodásban legjobban kidomborodó lényeges mozzanata az a fejlesztő lelki ráhatás, melynek kiinduló pontja a nevelő, céliránya pedig a növendék. A nevelés tehát kétpólusú folyamat s olyan viszony, vagy helyzet, melynek kiinduló és végső pontja is személyi-lelki mozzanat. Horozói emberi személyek: a nevelő mint fejlettebb, tökéletesebb s a

növendék, mint fejletlenebb, kibontakozásra váró személyiség. A nevelő és a növendék viszonya lelki viszony, melynek eredménye bizonyos átalakulás, áthasonulás. A növendék a nevelés folyamán bizonyos fokig hasonló lesz nevelőjéhez, a nevelő személyisége egyik részletéhez, kitűzött céljához, eljárásához, eszményeihez.

A nevelőhatás közelebbről mint fejlesztés (BODA), kibontakoztatás, segítés (BUSEMANN), vagy bizonyos eszmény, érték felé irányuló alakítás és gondozás (LOCHNER) jellemezhető. A nevelés biporális jellege következtében eredményessége két tényezőn fordul meg: a nevelőn és a növendéken. A régebbi pedagógiai irányzatok inkább csak az egyiket vették figyelembe s egyedül a nevelőből kiinduló nevelő szándék és bizonyos önértékűnek elismert művelődési anyag személytelen és mechanikus-módszeres átszámaztatásának fogták fel a nevelést. A mai pedagógia a neveléslélektani kutatások eredményeit felhasználva a nevelést a növendék szempontjából is vizsgálat tárgyává teszi, mivel a nevelésben ennek fejlődéséről van szó, az egész nevelői munka reá vonatkozik s a nevelő gondolkodásának és eljárásának voltaképp a növendék egyéni minősége és állapota ad határozott irányt és tartalmat.

A neveléstudomány ma a növendéknek tulajdonít nagyobb jelentőséget s a nevelő feladatául tűzi ki a nevelőeljárásnak a növendékhez való alkalmazását. Ebből viszont az következik, hogy a nevelőnek növendékét ismernie kell, mert enélkül nem ismerheti fel az egyes növendékek nevelési szükségleteit.

A nevelésnek egyéni beállítottsága következik abból is, hogy a mai neveléstudományban domináló szerep jut a lélektani irányzatnak, mely a nevelésben lényege szerint pszichikus hatást lát. A régi módszerimádat helyett ma egyre jobban a nevelésnek személyiségekhez kötött lélektani természete domborodik ki s ennek az elvnek vetjük alá egész nevelésméleti állásfoglalásunkat, sőt egész nevelésméleti rendszerünket is.

A személyiség elve mint nevelésméleti állásfoglalásunk és rendszerünk központi fogalma sok évtizeden át folyó neveléslélektani kutatások eredménye és termékeny szervező elve, mely sarkalatos eltolódásokat hozott létre a pedagógiában. A mai nevelés leszámolva az eddigi egyoldalú, tisztán deduktíve megkonstruált műveltség primátusával, a növendék pszichikus személyiségét állítja előtérbe és sürgetően követeli, hogy a nevelést ne csak a művelődési anyag, nemzeti, világnézeti, vagy más, különben jogosult eszmények szempontjából szemléljük, hanem dogmatikus szendergésünkől felébredve a gyermek szempontjából is, ráeszmélve arra, hogy az iskola és benne a gyermek nem csupán a kultúrájukat kiszolgálója, vagy egyes tanulmányi ágak érdekeinek biztosító intézete, hanem a gyermek harmónikus, jövőre irányuló, lelki egyensúlyt biztosító kifejlődésének a színhelye is (VÁRKONYI 79:206).

A pszichológiai irányzat dominanciája azonban nem jelenti

azt, hogy a nevelés minden kérdésében a végső és a döntő szót egyedül a pszichológia van hivatva kimondani és az értékelméleti, nemzeti, világnézeti, iskolaszervezeti és kultúrpolitikai szempontokat teljesen figyelmen kívül kell hagyni. Azonban ugyanolyan elhibázott dolog az olyan spekulatív pedagógia, mely a nevelés alapelveit filozófiai rendszerekből, vagy általában a felnőttek ideológiájából vezeti le s ugyanakkor a gyermeket teljesen figyelmen kívül hagyja.

Az egyéni nevelés fő törekvése, hogy minden gyermek szellemi életcélját, személyiségének kibontakozottságát szolgáló egyéni nevelésben részesüljön, vagyis, hogy a nevelés olyan legyen, mely egyéni hajlamainak, tehetségeinek, vagy esetleg a véletlen folytán benne kialakult kedvező testi és lelki sajátosságainak megfelelően, azokat egy erkölcsi eszmény kategórikus imperativusza irányában nemesítse és tökéletesítse, vitathatatlan tényként fogadva el, hogy a gyermek nem mechanikus gépezet, vagy passzív »felvevőkészülék«, hanem dinamikus, léttel telített, célratörő egyéni erő, tendencia-köteg, amely sem természettudományi módszerrel, sem általánosítható törvényekkel matematikai exaktsággal, vagy képletekben nem magyarázható, hanem mint sajátos lelki megnyilvánulás intuitív beleérződéssel, sajátos lélektani törvényszerűségekkel (mint típus- és lefolyásmodelek), megértő belső értelmezéssel mint struktúrált egész fogható fel, mely összehasonlíthatatlan, egyetlen, soha meg nem ismétlődő és matematikai törvényekkel meg nem határozható, mert csupán tipusos és lefolyásos egyezéseket mutat fel, de végső elemzésében sajátos tendenciáinak és beállítódásainak megfelelően reagál a nevelésre, mint pszichés hatásra.

Az egyéni nevelés első feladata a növendék megismerésére való törekvés. E megismerésben az a döntő, hogy mennyire képes valaki egyáltalában az emberismeretre. Már a szülői házban is szereznek a szülők bizonyos apai és anyai intuíción, »megérzésen« alapuló gyermeklélektani tapasztalatokat. Alig van szülő, aki ne figyelne meg a gyermeki lélek fokozatos kinyílását, de a megfelelő ismeretek hiányában a józan ész és tudatalatti megérzés keretein túl nem képes gyermeke lelki kibontakozását irányítani.

Még fokozottabb a gyermeki személyiség ismerete az iskolai nevelésben, az iskolatípus megválasztásában, pályaválasztási tanácsadásban, gyógypedagógiai kérdésekben. Egyiket sem lehet pusztán a nevelő intuitív diagnózisára bízni, hanem mélybelátó lélektani vizsgálatokon alapuló lelki profil birtokában kell a növendéket nevelési eljárásunk középpontjába állítani. A gyermek megismeréséhez a legbiztosabb alapot azok az adatok szolgáltatják, melyeket általában a növendékre vonatkozóan a tudományos lélektani (személyiség, típus, tehetség) alkatvizsgálatok állapítanak meg.

Az egyéni nevelésnek legfőbb tárgya az iskolai növendékekre vonatkozó rendszeres ismeretgyűjtés. E tekintetben a mai pedagógia elméleti és gyakorlati téren nagy perspektívájú, tudományosan

és kísérletileg kivizsgált módszerekkel rendelkezik. E módszerek összessége az antropológia, melynek keretébe tartozik az u. n. tudományelöltes megfigyelés (emberismeret, pszichognózis), a karakterológia számos módszere és az experimentális pszichológia módszerei. Az iskolai antropológia vizsgálódásainak köre igen tág. Vizsgálja az egyes növendékeket (személyiség, típus), a csoportokat (osztályokat), a gyermeki lélek sajátos vonásait (tehetség), lényeges jegyeit a felnőttekével szemben (fejlődéstípusok), az iskolai nevelés hatásait a növendékre (értelmi, érzelmi és akaratilag fejlődésére), stb. Az egyéni nevelésnek elveit és célkitűzéseit sokfelé elterjedt modern iskolák fogadták el s ma már igen sok tapasztalat áll rendelkezésre, melyekből leszűrhetők célkitűzéseinek helyessége, módszereinek eredményessége s a jövő pedagógiájának körvonalai.

Tanulmányunk első részének feladata lesz feltárni a személyiség elvéből folyó egyéni nevelés elméleti alapvetését. Evégből mindenekelőtt fel kell tárunk a személyiség, illetőleg a vele rokon fogalmak és ezek jegyeinek pszichológiai természetét (pszichológiai alapfogalmak), diagnosztikai nevelőértékét. Vizsgálunk kell ezután a növendék megismerésére szolgáló módszereket, a fejlődés tényezőit; meg kell állapítanunk a növendékhez való alkalmazkodás gyakorlati lehetőségeit, tehát bizonyos következtetéseket kell levonnunk a nevelési eljárás számára. Munkánk második részében ismertetjük azokat az iskolai nevelési elveket, melyek a gyakorlatban már eddig is megvalósultak és azokat a követelményeket, melyek nevelési rendszerünkben a nevelés intenzitása érdekében okvetlenül megvalósítandók.



## II. FEJEZET.

### Az individualitás-fogalom lélektani értelmezése.

Annak ellenére, hogy az individualitás Aristoteles óta a filozófia egyik legtöbbet elemzett fogalma, használata még ma sem egyértelmű, mert a pszichológiai, metafizikai és értékelméleti szempontokat összekeverve a pedagógiai irodalomban is az individualitás fogalma körül a legnagyobb zavar uralkodik. Emlegetik mint magánvalóságot és inefábilis valamit, felsorolják különböző típusait, beszélnek önértékéről (vagy fejlődésszakaszainak önértékéről, pl. a gyermek-, vagy ifjúkor önértéke - Ellen Key, Wynecken), sürgetik a nevelésben az individualizálást s keresik az erre alkalmas módszereket, sőt éppen célul tűzik ki az individualizálást, anélkül azonban, hogy ezeknek az ekvivokációknak következményeivel mindig számot vetnének.

A tudományos pedagógia egyik fontos feladata tisztázni a fogalmakat s a köznapi élet ingadozó nyelvhasználatát helyett meg kell határozni azok eredeti tartalmát, szükséges jegyeit és terjedelmük határait.

Itt mindenekelőtt az »individualitás« fogalmát kell tisztáznunk, különös tekintettel pedagógiai vonatkozásában, mert mint láttuk, sok félreértés származott abból a szűkkeblű értelmezésből, mely »individuális nevelés« alatt egyszerűen csak oly pedagógiát értett, mely csak az egyénnel foglalkozik s szembeállította vele a szintén helytelenül értelmezett »szociális pedagógiát«, mely az embert csak mint társadalmi lényt fogja fel s a nevelést is eszerint irányítja.

Szóelemzésnek vetve alá az individualitás fogalmát, azt találjuk, hogy eredeti jelentésében az »individuum« szó a görög »atom« szónak latin fordítása és jelenti az utolsó, oszthatatlan anyagot. Ilyen oszthatatlanság jellemzi a görögök szerint a pszichés atomokat is, tehát az individuum megjelölést az anyagtalannak tartott, de szintén részekből nem álló lélekre, a »mens«-re is alkalmazták. Ebben az értelemben az individuum jelenti a lélekkel bíró lényt, de nemcsak mint az egyediségnek pszicho-fizikai szubsztrátumát, hanem annak belső egységét és oszthatatlan mivoltát is (Fr. SCHNEIDER 63:22). Jelenti az egyes embert a közösséggel, a kollektivummal szemben, tekintet nélkül minőségi (qualitativ) elkülönülésére (MÜLLER—FREIENFELS 51:36), de jelenti a minőségi egyedül-

valóságot is (W. STERN 69:19 és E. G. JUNG 33:). Tágabb értelemben W. Stern az individualitás fogalmát kiterjeszti az emberi társadalom azon elhatárolt csoportjaira is, melyek önmagukban zártak, egységesek s a maguk minőségi mivoltukban mint sajátos »kollektív-individualitások« (pl. férfi, női, nemzeti, színészi, stb. individualitás) határozottan elkülöníthetők (W. STERN 69:20).

Szűkebb értelmezést ad az individualitásnak Nietzsche, aki csak az erős, dinamikus-energetikai sajátossággal bíró (Übermensch) embert nevezi individuumnak.

Más értelmezést ad az individualitás fogalmának J. Göttler, aki szerint jelenti az egyediséget antropológiailag értelemben, vagyis jelenti a testi és lelki sajátosságok összességét, mely által minden ember más emberektől elkülönül s amelyek alapját képezik receptív és reaktív képességének.

Hasonló G. KERSCHENSTEINER értelmezése (36:35): »Az individualitás az egyes ember azon sajátos és különleges reakciója a környezetre, melynek lényege az átöröklésben van meghatározva és a különböző körülmények között meghatározott alakban fejlődött ki«.

Az individualitás fogalmát tartalmi szempontból vizsgálva, háromféle jelentését különböztethetjük meg:

1. Jelent valamilyen adottságot, a lélekforma sajátos képességét, kapacitását, mellyel konstitucionálisan minden más lelkiségtől eltérő módon nyilatkozik meg. Ebben az értelemben az individualitás ultimum s mint ilyen oszthatatlan és szinguláris egység, mely soha és sehol ilyen formában nem ismétlődik meg (egyedi), legfeljebb más, nagyobb egységnek (nem, népközösség, kor, stb.) tagjaként szerepelhet. Eszerint nincs két lélekforma, mely qualitative megegyeznék egymással. Ezért nincs két individuum, melynek történeti szerepe a létben azonos volna. BÖHM megállapítása, — de a mai tudomány egyhangúan elfogadott tanítása szerint is, — minden embernek (individuumnak) egy sajátos, ránézve jellemző világa van, melyet születése első pillanatától kezdve alakít élete minden pillanatában. Még egyforma és közös tér sincs, mely minden emberre egy és ugyanaz a tér volna. Minden egyénnek megvan a maga sajátos idője is (BARTÓK 4:24). Az individuumot (egyedet) e sajátos diszpozíciója mindig bizonyos irányú létevékenységekre hajlamosítja (diszponálja), mely tevékenységek összessége az egyén sorsa, »életdrámája«. Első értelmében tehát az individualitás potenciális egységet képvisel.

2. Jelenti a potenciális adottságnak formai kifejezését is: azt a képességet, amellyel a lélek a maga adottságait »kiélni«, más formákkal való érintkezésében és kölcsönhatásában érvényesíteni tudja. A természeti feltételek (környezet) és a nevelés módosíthatja, elősegítheti, vagy gátolhatja a funkcionális kifejtésnek menetét, de soha nem térítheti ki eredetileg megszabott irányából. Az ember — UEXKÜLLER szerint — mint önálló alanya a külvilágnak, környezetéből hatásokat fogad el, de azokat teljesen önállóan dolgozza fel

s így voltaképpen maga alakítja ki a saját külvilágát is. Az egyén által észrevett világból (Merkwelt) fejlődik ki egy másik világ az egyénnek a környezetre gyakorolt hatása révén (Wirkwelt). Ez a két világ szövődik azután össze az ember belső világában egyedül öránézve érvényes külső világgá (Umwelt).

Az individualitás mindenkor a maga eredeti egységéből hat és az egész környező világ úgyszólván funkciójává válik az egyéni adottságnak, egyéni hajlamnak. Az individualitás kifejlésének e tevékenységében nyilvánuló, sajátos, mindig megkülönböztető szinguláris egységét nevezzük »agens individualitátis«-nak, melynek külső megnyilvánulása a személyiség.

3. Végül az individualitáson értjük bizonyos értelemben a lélek totalitását, adottságainak minden oldalú, harmónikus kibontakozottságát, arányát és egyensúlyát is. Ebben az értelemben jelent a lélekforma differenciáltságát és integráltságát (unitás multiplex), a minőségileg különböző megnyilvánulásmódoknak korrelatív egységét, mellyel a változás folyamatába állítja és fenntartja magát. Azt a létezőt pedig, amely a maga egységét, mint egészet, mint teljességet tudatosan éli át, »én«-nek nevezzük. Ez az én-központos explikált egyéniség (Persönlichkeit), amely a lét ellenállásain, a különböző gátlásokon keresztül megtalálta és megvalósította a maga formáját.

Az individualitás fogalmának e sokféle értelmezése onnan származik, hogy a különböző definíciók csupán egyes résztényezőit emelik ki (pl. a jellemet, temperamentumot), vagy pedig összekeverik a magyar szóhasználatban élesen elkülönülő egyediség, személyiség, egyéniség és típus fogalmait. Ezeket tehát az elméleti és gyakorlati tisztázás érdekében szét kell választani.

## Alapfogalmak.

### 1. Egyediség.

Minden reális létező és annak minden mozzanata egyedi, azaz egyszeri (szinguláris), oszthatatlan és differenciális, a maga egészében és részeiben minden mástól, még a leghasonlóbbtól is megnyilvánulásképpen és történeti létében különbözik.

Minden létező egyed egyszeri, azaz soha és sehol ilyen formában nem ismétlődik meg, térben és időben oszthatatlan egységet alkot (innen az elnevezés: individuum = oszthatatlan) és differenciális, tehát minden más egyedtől eltérő módon nyilatkozik meg, sajátos szubsztancia, metafizikai erőegység, mely a benne képességileg adott léttartalom kibontakozásának történetében is csak egyszeri és soha meg nem ismétlődik.

Az ember is a maga testi-lelki létezésében ilyen egyedülvalóság; egész lelkisége, minden képessége, lelki funkciója, jelleme,

temperamentuma és összes személyi jegyei úgy, ahogyan azok együtt vannak, de még inkább történeti kibontakozásában, egyediek.

Logikailag az egyediség irracionális valami, mindig csak önmagával azonos és a maga formájának minőségében teljesen megfoghatatlan valami az emberi ész logikai sémái számára. Ezt a megfoghatatlanságot a régi filozófia az »inefabile« jelzővel fejezte ki s azt a következtetést vonta le, hogy az »individuum inefabile« teljesen megismerhetetlen. MÜLLER—FREIENFELS szerint (51:4) ez a felfogás helytelen, mert a racionális logika csak egyik, de nem egyetlen módja a megismerésnek. A létezés több mint racionális megnyilvánulás s az értelem nem pusztán a logikai ismeretekre támaszkodik, hanem olyanokra is, amelyek kívül esnek a logika területén. Ilyen ismeret az irracionális létezés »intuitív«, közvetlenül belátott ismerete.

## 2. Személyiség.

A személyiség lélektani fogalma jelenti az egyén összes pszichikai mozzanatainak teljességét, az egyén összes lelki jegyeinek legáltalánosabb, legjelzőtlenebb én-központos és strukturáltan összefüggő egészét és egységét, amely magában foglalja az egyén lelki életének összes, egymástól kielégítően elkülöníthető jegyeit (BODA 6.).

A személyiség pszichés struktúrájában az egyes összetevők rétegesen helyezkednek el (tagoltsága és »mélysége« van) vertikális és horizontális irányban s a kétféle rétegződés középpontjában találjuk az egész struktúra egységesítő központját, a tudatosító »én«-t.

A személyiségszerkezet vertikális rétegeinek legmélyén helyezkednek el a legősibb, legr primitívebb érzetek, ösztönök, a legvégső örökletes-alkati határozmányok, »csírák«, életalapok, tendenciák; középhelyen a másodlagosan (harmadlagosan) ható és kibontakozó aktuális dinamikus iránytényezők (aktuálisan ható impulzusok, vágyak, hajlamok, érdeklődések, törekvések, beállítódások, stb.); a felszínen pedig az objektív pszichés tevékenységek területei (teljesítmények, alkotások, frissen szerzett benyomások).

Horizontális irányban a személyiség egészében fontos és speciális részszerkezeteket lehet elhatárolni, melyek között legfontosabb a jellem és vérmérséklet. Ugyanilyen alárendeltségi, részszerkezeti viszonyban vannak az egész személyiséggel, mint legfelsőbb lélektani struktúrafogalommal az egyéni pszichomotorikus struktúra, az »eszmeleti« struktúrák, értelmi szerkezet, az érzelmi és akarati élet struktúrái, stb. A személyiség fogalma tehát ezért a legtágabb, legáltalánosabb és legjelzőtlenebb, de még azért is, mert a »lelki«, vagy »lélektani« jelzőn kívül minden más (pl. affektív, erkölcsi, gyakorlati-cselekvő, gyermeki, női, férfi, katona, stb.) jelző körét csak korlátozza, sőt összezavarja. Különösen a fenti két rokon, de voltaké-

pen alárendelt fogalommal, a jellem és vérmérséklet fogalmával szokták felcserélni a lelki személyiség fogalmát. A három fogalmat: jellem, vérmérséklet és öszszemélyiség élesen el kell különítenünk és meg kell határoznunk értelmüket, mert mindegyiknek saját törvényei vannak s egyik sem azonosítható a másikkal, legkevésbé magával a teljes személyiséggel.

#### *a) A jellem.*

A jellem az öszszemélyiségnek egy részegése s nem más, mint a központi idegrendszer reakcióinak, az akarati irányerőérvényesüléseknek sajátos diszpozitív alapja, a benső egyéni érzületi-akarati reakcióknak (feldolgozás és cselekvés) formája (BODA 11:103).

Az irányerőérvényesülések jelentik az emberi akarások és cselekvések megnyilvánulási formáit, motívumait (pl. állhatatosság, kitartás, következetesség, áldozatkészség, stb.), mert az ember jelleme elsősorban abban a magatartásban mutatkozik meg, amellyel mi az élet különböző körülményei között viselkedünk (BARTÓK 4:172).

A viselkedések diszpozitív alapjai (jellemlapok) csíraszerűen benne lappanganak az emberi személyiségben s mint belső energetikai ható és irányító tényezők (ösztönös-érzülemi impulzusok, értelmi akarati szabályozók) meghatározzák az egyén érzületi-akarati reakcióinak formáját, mely mindig válaszadásokban, viselkedésekben nyilvánul meg. (A reakciók összességét nevezzük »cselekvésnek« és ezek összességét »viselkedésnek«.)

Jellemnek mondhatjuk tehát azoknak a tendenciáknak összességét, melyek az emberi személyiségben gyökerezve az élet folyamán kifejlenni és aktívá lenni törekszenek. E tendenciák mindig valamely célra irányulnak, olyan célra, mely az ember személyiségére, az emberi egység önfenntartására nézve értékkel bír s így az ember jelleme attól az értéktől függ, amely személyiségének organikus rendszerében a középponti helyet foglalja el.

Egybevetve az elmondottakat, a jellem röviden az életvezetés egységes, következetes, a személyiség mélyebb rétegeiben gyökerező jellegzetessége, stílusa, tágabb értelemben az egyén akaratának bizonyos célra irányuló sajátos természete, uralkodó akarati készsége (habitusa), mely kezdetben természetes reakció, ösztönszerű magatartás, de később a megfontolás, az értelem által felismert, elfogadott erkölcsi elvekkel, normákkal szabályozott, szűkebb értelemben vett erkölcsi jellemmé alakul. Ebben az értelemben a jellem az erkölcsi elveknek megfelelő következetes akarati készség.

A jellem diszpozicionális alapjai, a tendenciák az emberrel veleszülettek, tehát a jellem is velünk születik: személyiségünk öröklött konstitúciójában van megalapozva. A jellem azonban nem készen adott valami, hanem a személyiség fejlődése folyamán bontakozik ki. A születéssel adott tendenciák az élet folyamán aktualizálódnak oly értelemben, hogy ezek is az öszszemélyiség centrális



magyának, az Én-nek szervező és rendszerező tevékenysége által sajátosan módosulnak s bizonyos értékmegvalósítás céljából új meg új viszonylatokba kerülnek egymással.

Vannak a jellemnek azonban állandó vonásai s éppen ezek felkutatása a nevelés feladata, mert a jellem ezen eltörölhetetlen vonásai, ha a külső világ hatásai, vagy az egyén élményei (túlságos szigor, rossz társaság, stb.) alapján irányukban módosulnak is, maguk a tendenciák érintetlenül megmaaradnak s lebontva róluk a rátapadt külsőt a maguk tisztaságában ismét előragyognak s megmutatják a személyiség igazi jellemét. Az a körülmény, hogy a jellemvonások a személyiség legmélyebb konstitúciójában bírnak alapjukat, arra enged következtetni, hogy a jellem szinte közép-pontja a személyiségnek s a személyiség kialakulása tulajdonképpen a jellem alakulásán és szerveződésén épül fel.

### *b) A vérmérséklet.*

Minden ember egyéni benső adottságainál fogva sajátos hajlammal, érzékenységgel (pszichoesztéziával), érzelmi diszpozícióval rendelkezik a külső és belső ingerekre való reagálásban. A reakció dinamikus-energetikai sajátosságát (erős, gyors, lassú, gyenge, közömbös, stb.) már régen a »vérmérséklet« (temperamentum) jelzővel fejezték ki és bizonyos szomatikus, humorális kapcsolatokkal magyarázták. Galenus (Kr. u. II. sz.), a Hippokrates (Kr. e. V. sz.) által elnevezett testi nedvek szerint (sanguis = vér, kole = epe, melaina kole = fekete epe és phlegma = nyálka) négyféle temperamentumot különböztet meg: szanguinikus, kolerikus, melankólikus és flegmatikus. E vérmérséklet-típusok az egyén szomatikus, biopszichés, biokémiás, fiziológiai megalapozottságú viselkedésformáit jelzik. Alapjában véve minden ember temperamentuma egyéni, tehát voltaképpen annyiféle temperamentum van, ahány ember. Főbb jellegzetességeiben azonban egyes emberek vérmérséklete hasonlóságot mutat, úgy, hogy az emberek vérmérséklet szerint típusokba sorolhatók.

Galenus temperamentum-típusaival szemben (melyeket Kant, Wundt és Külpe is átvett<sup>1</sup>) újabban számos és mélyebb testi-lelki kapcsolatok elemzésén épülő temperamentum-elmélet keletkezett, amelyek megalapítója Kretschmer (Körperbau und Charakter. 1921.). Nálunk Boda I. temperamentum-elmélete nevezetes, aki szerint a temperamentum az ember lényegstruktúrájának egyik legfontosabb, de legkülsőlegesebb, közvetlenül szomatikus-konstitúciós (örökletes-alkati) meghatározottságú, de szintén egyéni szerkezeti része, az egyén lelki bensőségének (funkciók, törekvések, hajlamok, képességek, erők, funkció-irányok, stb.) oly külső megnyilatkozás-formája, mely főleg a) dinamikus-energetikai, b) mozgásos és c)

<sup>1</sup> A kérdés rövid tárgyalását adja: Elsenhans: Lehrbuch der Psychologie. Tübingen. 1912. 55. §.

hangulati jellegzetességeket jelöl, de nem az a változatlan és az egyén egész életén keresztül megmaradó jellegzetesség, mint amilyenek az irodalom általában feltünteti. A vérmérséklet nem egyszer hirtelen és feltűnő módosulással megváltozik a legkülönbözőbb élettelen és életes környezeti hatásokra (pl. klíma), a testi állapot módosulásai szerint (pl. betegség, fáradtság), a korról (pl. a gyermek és az ifjú ált. szanguinikus, a férfi kolerikus, az öreg flegmátikus vagy melankólikus), táplálkozási (pl. élvezeti szerek), lelki (pl. izgalmi állapotok) tényezők hatására.

A temperamentum fiziológiai alapja az idegrendszer sajátos alkata, mely a lelki élet intenzitását, alaphangulatát (emelkedett, vagy süllyedt), a mozgások időbeli- és lefolyás- (ritmus) jellegét szabja meg s így legmélyebb alapjait tekintve változhatatlan.

A temperamentumnak az idegrendszerben gyökerezett biológiai magyarázatát fogadja el a mai pszichiátriai praxis, amit különösen EWALD »Temperamentum und Charakter« (1924.) c. könyvében megírt klinikai tapasztalataival igazol. EWALD szerint a temperamentum az egész lelki életet befolyásolja anélkül, hogy annak tartalmát megváltoztatná és lelki megfelelője annak az állandó feszültségi állapotnak, mely a biológiai szervezetek egyensúlyi állapotát automatikusan szabályozza s amelyet biotónusnak nevezünk. A jó biotónusú ember állandó benső egyensúlyi állapota állandó — bár meghatározhatatlan — kellemes organikus érzeteket kelt, melyekhez bizonyos lelki érzések, u. n. vitális v. életérzések kapcsolódnak s együtt alkotják azt az állandó hangulati alapot, melyen az egész lelki élet felépül, amely befolyásolja az egész lelki életet, annak tempóját, intenzitását. A temperamentum tehát lelki életünknek a biotónusra visszaavezethető tényezője, melyet az életérzés tónusai kísérnek s mindenkinben öröklésbiológiailag van megalapozva.

### *c) Az össz-személyiség.*

A jellem és a vérmérséklet mint a személyiség pszichés megnyilatkozásformái absztrakcióval, kiemeléssel nyert részei az egyén összes pszichikai mozzanatainak, melyek teljességét, strukturáltan összefüggő egészét és egységét az össz-személyiség lélektani fogalmában foglalhatjuk össze. Az össz-személyiségben a jellembeli és vérmérsékleti vonások alkatilag benne foglaltatnak, kiegészítve egyéb tényezőkkel, amilyen az egyéni értelmi, eszméleti jellegzetesség, pszichomotorikus szerkezet, érdeklődés és érdek köre, az érzelmi élet speciális iránya, a különféle képességek és tehetségek, az emlékezet, a fantázia jellegzetessége, stb., de ezek neki, mint a legfelsőbb, legáltalánosabb, leggazdagabb és legmélyebb struktúrafogalomnak alá vannak rendelve.

A lélektani össz-személyiség fogalma az egyéni lelki egység sajátos struktúráját fejezi ki. Ebben különbözik az egyediségtől, mely inkább a más egyéniségektől való elkülönülést domborítja ki. Az egyediség kritériumai csupán külső és történeti megkülönböztető je-

gyek s így beszélhetünk emberi, állati, sőt növényi és tisztán materiális egyedekről is. Az ember nemcsak egyed, hanem benső egységítő «én»-tudata által személy is. A központosító «én» teszi tehát az embert személyyé. Ez a személyi «én» (Müller-Freienfels terminológiája szerint »selbst«, önmagunk) kapcsolja bele az embert a szellem világába, s hasonlít egy kémiai kapcsolathoz az általános szellem és az egyéni lélek között (KLAGES 37:17).

A személyiség elsősorban strukturális fogalom és kimondottan lélektani természetű, mert nem jelent egyes rész-szempontokból, pl. erkölcsi szempontból tekintett személyiséget. A személyiség mint legátfogóbb egyéni strukturális lelki egység sem etikai, sem esztétikai, hanem legegyszerűbben lelki.

A személyiség a legszorosabb összefüggésben van az egyéni konstitúcióval, amely nem egyéb, mint az átöröklésen alapuló összes egyéni diszpozíciók és potencialitások végső, közvetlen forrása, a végső, közvetlen személyiségalap. A konstitúcióval az egységes egészet, de egyúttal a különálló részeket (részegységeket), a strukturálya! a lelki szervezettséget és központosságot hangsúlyozzuk, kiemelve a változatlanságot. Bartók megállapításaiból is kitűnik (BARTÓK 4:44), hogy a személyiség az ember létében és tevékenységeiben a rendszeres egység alapja s funkciói már a születéskor megadott terv szerint fejlődnek ki. A lélek a személyiség organikus összefüggő rendszerében bírja kibontakozásának és minden funkciójának alapját. Ha az egyén (a növendék) lelki jelenségeit, azok kapcsolatát és szövődését meg akarjuk érteni, ezt a lélektani össz-személyiséggel kifejezett struktúra fogalmat kell minden lélektani magyarázat előterébe és középpontjába állítani. A személyiség strukturális fogalma alatt azonban semmiképen sem érthetünk valami merev rendszert, mely minden egyénben egyforma módon működik és tevékenységei egyhangú ritmusban folynak le. Az organikusan rendezett emberi lélek a maga tevékenységeiben annyira színes, gazdag, sokrétű és összetett lehet, hogy e gazdagság csak sejthető, de semmiféle eszközzel fel nem kutatható és ki nem fejezhető. A személyi-lelki működéslehetőségek kimeríthetetlen gazdagságáról csak az képes hozzávetőleges képet alkotni, aki vagy a maga, vagy a mások lelki életének mélységeibe elmerülni képes. Az emberi lelki tartalomnak a személyiségben kifejezett végtelen rendezettség és szintetikus egysége még a legegyszerűbb emberben is annyira komplikált és tagolt, hogy teljes megértése ránk nézve szinte lehetetlen. Ki tudná megérteni pl. egy Széchenyi, Arany, Madách, Kant, vagy akár egy székely góbé lelkének bámulatos összetettségét és gazdagságát? A személyiség egysége nem megadott, zárt egység, mely a maga zártságában és befejezettségében teherként nehezedik az emberi rendszer mindenmű tevékenységére. Az emberi lélek egysége szüntelenül létesülő dinamikus rendszer; olyan cél, mely a fejlődés és a tevékenységek folyamán organikus módon, szakadatlanul létesül és valósul meg az egyén természetének megfelelő módon és mértékben. Benne igazán változatlanul, mint ön-

magával azonos principium csak az Én-mag, az Én mélye és az egyéni diszpozíciók maradnak meg. A lélek személyiségszerkezete lehet szilárdabb és lazább, szétfolyóbb és tömörebb az egyénben megvalósult és kialakult egyes lelki tevékenységek kapcsolatai szerint.

Tartalmilag elemezve a személyiség konkrét vonásai szokásoknak, hajlamoknak, indítékoknak, beállítódásoknak többé-kevésbbé szilárdan megszervezett önálló rendszerei (VÁRKONYI 76:183).

A személyiség kérdésével szorosan összefügg az a lélektani probléma, mely a személyiségnek »rétegzettségét« teszi vizsgálat tárgyává.

A személyiség konkrét vonásai Prinzhorn szerint (PRINZHORN 57:93) négy egymásfeletti rétegben helyezkednek el:

IV. Teljesítmények, alkotások, objektiválódás.

III. Magatartások, készségek.

II. Ösztönök, képességek.

I. Életalap.

A legelső réteg tudattalan, a második rétegben helyezkednek el az »állati« tulajdonságok. Ezek után következik a »személyi réteg« az akarat, érdekekkel, tudatos magatartásokkal és szervezett tulajdonságokkal. Végül az egészre boltozódik a negyedik réteg, a relative önálló »szellemiség rétege«, mely kifelé személytelen alkotásokban, viselkedésekben, teljesítményekben nyilatkozik meg.

A lelki személyiség-rendszer felépítésében BODA (9:) a lelki megnyilatkozások mélyén feltalálható funkciókból indul ki s a pszichés személyiséget funkcionáló egésznek tekinti, mely bizonyos funkció-alapokon és feltételeken nyugodva meghatározott funkció-eredményeket létesít. A funkcionáló lelkiesség struktúrázódása szerinte a következő viszonylatokat tünteti fel:

I. Funkció-alapok.

II. Funkciók.

III. A funkcionálás heteronóm tényezői.

IV. Funkció-eredmények.

I. A lelki funkciók alapjai és benső feltételei: 1. a személyiség központja és céliránya, 2. az egyéni lelki tendenciák, mint impulzus-alapok, 3. biopszichés hiány- és szükségletérzetek (vágyak, törekvések, értelmi és akarat- szabályozó tendenciák), 4. személyi impulzusok és egyes sajátos tendenciák megnyilatkozásának eszközei: a) pszichés energia, b) képességek (motorikus, befogadó, értelmi és centrális figyelmi, energetikai-, akarat-, stb. irányok és beállítódások általános képessége.

II. A funkciók vagy az egész személyiségből, vagy annak csak egy töredék részéből indulnak s vagy mechanikus lefolyásúak (reflex, automatizmus), vagy a lelki én irányító hatása alatt állnak.

III. A funkcionálás heteronóm feltételei alatt anatómiai, fiziológiai, tehát testi és bizonyos befolyásoló lelki feltételeket értünk.

IV. A funkció-eredmények az eszméletek (érzet, képzet, szem-

lélet, érzelem, hangulat), a fogalmak, akaratok, elhatározások, viszonnyítások, stb., továbbá beállítódás, figyelem, érdeklődés, stb.

A legújabb pszichológiai irodalomban E. ROTHACKER (61:) foglalkozik a személyiség rétegződésével. Szerinte az ember viselkedésformái csak mint össz-személyiségének megnyilvánulásai, mint az egyes személyiségrétegek működési eredményei magyarázhatók. A lelki személyiség az agy- és gerincvelő fokozatos fejlődésével kimutatható kapcsolatban időbelileg egymásra rétegződő síkokból tevődik össze. A csecsemő szellemi működésre képtelen állapotban jön a világra. Életmegnyilvánulásai kezdetben tisztán reflex-szerűek. Reflexélete az agyvelő-kéreg fejlődésével fokozatosan bővül, de még mindig csak a vegetatív életműködésekre képesít. A szellemi működés az agy, a gerincvelő, az idegpályák és a ganglion-csoportok anatómiai fejlődésével kapcsolatos. A nagyagy differenciálódásával alakul ki a motorikus, a szenibilis és szenorikus tevékenység. A pszichológiai tevékenységben is ez a fokozatos fejlődés és egymásraépülés tapasztalható. Az ember lelki élete kezdetben egyszerű felfogó és reagáló tevékenység, melyet a pillanatnyi érzéki benyomások reflektórikusan irányítanak és határoznak meg. Biológiai meghatározottságúak az érzelmi életet irányító ösztönök, impulzusok, hangulatok, affektusok, melyek befolyása az emberi viselkedésre fokozatosan, az agyvelő kortikális részeinek ki-fejlesztésével érvényesül F. KRAUS (41:) éppen ezért a személyiséget két részre osztja: mélyszemélyiségre (Tiefenperson) és kortikális személyiségre (Kortikaler Person). Csak az utóbbi hat szabályozólag a vegetatív életre s ez képezi az agyműködés intellektuális építményét (rétegét). Csak ennek a kiépülése után beszélhetünk értelemről, akaratról, speciálisan emberi tevékenységekről és képességekről.

A mélyszemélyiség foglalja magába a vitális, emocionális énmagot a maga tudattalan percepcióival, organikus öröklött spontaneitásával és impulzusaival. Ebbe nyúlik bele számos gyökérrel a felette boltozódó személyi réteg, az organizáló intellektuális Én (charakter), a mélyszemélyiség tudattalan funkcióit (Es-funkcion) eszméletekkel kormányozó tudatos Én-funkció (Ich-funkcion). A két réteg szoros korrelációban van egymással s összműködésük eredménye az, amit emberi viselkedésnek mondunk.

Rothacker személyiség-struktúra elméletét világosabbá teszik BARTÓK fejtegetései, melyek a belső alkat jelentőségére és tartalmi mozzanataira vetnek fényt (4:46).

Az emberi viselkedést meghatározó személyiség-rendszernek legfontosabb tényezője a fentemlített mélyszemélyiség, mely a születéssel együtt nyert, — apriorinak is mondható — elemeket, törekvéseket, tendenciákat foglalja magába s mint »belső alkat« a lélek külsőleg megnyilatkozó egységét formailag is, tartalmilag is eleve meghatározza, vagyis a lélek tényleges egysége a belső alkat (mélyszemélyiség) részletes kifejlése által valósul meg.

Ami a személyiség egységét meghatározó belső alkat tartalmi

mozzanatait illeti, ezek azok a tendenciák és törekvések, melyek az emberi egységnek eredettől fogva megadott apriori tevékenységei, illetőleg tevékenységre való készségei, melyek a maguk lényegében tisztán ösztöni természetűek. Az ösztönök a maguk sajátos tartalmuk, de közös formájuk: a megvalósulásra való szakadatlan törekvésük által a legmélyebb gyökerei a személyiségnek, mely ilyenformán nem is más, mint az ösztönökben foglalt törekvések által megvalósult, kitermelt rendszer, szintézis, melynek sajátos lényegéből következik, hogy belső autonómiájának törvényeit követi s ezért semmi bele nem kerülhet, ami belső autonómiájának és lényegének ellene mond.

Az ösztönöknek a személyiség kialakításában elfoglalt szerepüknél fogva állíthatjuk, hogy a lélek minden tevékenysége az ösztönök közvetlen vagy közvetett működésére vezethető vissza s minden személyiség voltaképpen az ösztönök állandó korrelációja és rendszeres összefüggése. A lélek mélyén az ösztönök megszámlálhatatlan sora szunnyad s talán napfényre sem kerül, ha azt a körülmények szükségessé nem teszik. Ezen látens és csak a lehetőség állapotában létező és ebből az állapotból soha ki nem lépő ösztönök száma és minősége éppen ezért meg sem állapítható. A személyiség kibontakozása (igazi egyéniséggé alakulása) e lappangó lehetőségeknek a valóság állapotába való jutása által megy végbe, a fentemlített és a lélek sajátos lényegéből kitermelt rendszer s az értékelő Én irányítása mellett. Hogy melyik és mennyi jut a személyiség mélyén lappangó potenciák közül a tevékenység állapotába, az természetesen attól is függ, hogy a külső és a belső világ körülményei mennyire alkalmasak aktualizálásukra. Sok növendék állítólagos nevelhetetlensége, de az individuális potenciákat figyelmen kívül hagyó, vagy kibontakoztatni nem tudó nevelés tragikuma is ebben rejlik.

A személyiség gyökereit alkotó ösztönök számbavétele és osztályozása a lélektani kutatás legnehezebb feladatai közé tartozik, mert nemcsak hogy számuk igen nagy, de az emberi élet folyamán nagy fokban differenciálódnak és az egyén életében is számtalan változatot mutatnak. Az ösztönök száma szinte korlátlanul szaporodik az élet folyamán.

Vannak, akik minden ösztönt egyetlen ösztönre vezetnek vissza. Pl. BÖHM az önfenntartás ösztönére, NIETSCHE a hatalmi ösztönre, FREUD a szexuális ösztönre, stb. De vannak olyanok is, akik az ösztönök számát végtelennek tartják, mint pl. KLAGES. A személyiség viselkedésformáit meghatározó ösztönök osztályozására neveléslélektani szempontból jól használható BARTÓK felosztása (4:60), aki szerint a legelső és alapösztön, amelynek a többi ösztön mind szolgál, az emberi egység (személyiség) organikus rendszerének fenntartására és kifejtésére vonatkozó ösztön. Ezen egyetemes ösztönrel szemben a többi ösztönök speciális, azaz részösztönök, melyek a fenntartandó személyiség belső alkatának megfelelően igen különböző számúak lehetnek. Ezek a részösztönök

két nagy csoportba oszthatók: a fenntartó és kifejtő ösztönök csoportjába. A fenntartó ösztönök közé sorolhatók pl. a táplálkozási, építő, védelmező, menekülési, félelmi ösztön. A kifejtő ösztönök között vannak olyanok, melyek az egyén kifejlését célozzák és olyanok, melyek a faj, nép, stb. kifejlésére vonatkoznak. Ilyenek a fajfenntartás ösztöne, a hatalmi ösztön, érvényesülési, szociális ösztönök, szimpátia ösztöne. Vannak ezenkívül még olyan ösztönök, amelyek egyformán szolgálják az egyén és a faj kifejlését. Ilyenek a tudat és az értelmi ösztönök.

Amikor az ösztönöket így osztályozzuk, nem szabad elfelejtenünk, hogy az ösztönök minden osztálya egymással szorosan összefügg, sőt egymásra van utalva. A személyiség egésze, egysége az ösztönök egységétől függ s egyenlő kibontakoztatásuk, összehangoltos fejlődésük serkentése az individuális nevelés elsőrendű feladata.

### 3. Egyéniség.

Az eddig elemzett alapfogalmaktól el kell választanunk az »egyéniiség« fogalmát. Különösen az egyéniség és személyiség szóhasználatára között kell különbséget tennünk, mert ezt a két fogalmat szokták leggyakrabban egymással felcserélni. Schneller István pl., aki a személyiség fogalmát pedagógiai elméletébe átültette, így határozza meg a személyiséget: »A személyiség nem egyéb, mint etizált és tudatra emelt egyéniség« (64:20—21). SCHNELLER, de IMRE S. (30:62) és WESZELY (86:321) is a »személyiségen« erkölcsi irányban kifejlesztett egyént értenek. Ez a terminológia azonban téves és onnan származik, hogy Schneller egyszerűen lefordította a német »Persönlichkeit« kifejezést, mellyel a németek a magasabbrendű személyiséget jelölik. Ez a szó szerinti fordítás és értelmezés azonban ellenkezik a magyar nyelv természetével, a tösgyökeres magyar szóhasználattal, mely az »egyéniiség« jelzőt alkalmazza a kiteljesedett, integrált, magasabbrendű személyiségre (pl. »Ennek az embernek van határozott egyénisége«, »Széchenyi igazi magyar egyéniség volt«, stb.) — A személyiség kifejezést a magyar nyelvben a személyi (ember) össz-lelkiségének jelzésére (Boda össz-személyisége) használjuk, míg az »egyéniiség« többet jelent a »személyiségnél«: értékjelző fogalom.

Az egyéniség a magasrendűvé fejlett személyiség minden jegyét magában foglalja, Boda szerint oly magasabbrendű személyiséget, melynek anyaga az egyén végső biopszichés jegyeiben van megadva s egy olyan átfogó pszichés egységnek tekinthető, mely az egyén lelki életének sajátos jegyeit egy kiteljesült »én«-ben központosítja, kibontakozása az összes és egymásra ható jegyek harmónikus fejlődésével azonos és benne az egész személyiségnak értékes vonásai tökéletesebb (integrált) alakban vannak felraktározva. Ez a



magasabbrendű fejlettségi fok a kibontakozottságnak tökéletességét, az egyén számára lehető életés fejlődésútnak legteljesebb végigjárását, az életnek az egyénben való kiteljesedését, gazdagabbá válását jelenti.

Az egyéniség fogalmi tartalmának jellemző jegyei a következők:

a) Öntörvényűség (autonómia), mely nem tévesztendő össze a kanti öntörvényadással, hanem jelenti a kötelező erkölcsi törvények önálló elfogadását, a saját meggyőződés követését, az ítélet és cselekvés önállóságát, a közvéleménytől, konvenciótól való függetlenséget, az elvhűséget. Az igazi egyéniség mindig megtalálja a helyes utat, biztosan ítél, önállóan cselekszik, nem fél a mások véleményétől; van saját meggyőződése s azt feltétlenül követi, mint a német szólás mondja: »Wissen mit dem besten Wissen Gewissen mit dem besten Wissen«.

b) Az igazi egyéniséget jellemzi az egyénfeletti (objektív, egyetemes, altruista, allocentrikus) síkokra való emelkedettség.

c) Az egyéniség harmadik sajátossága a benső, elsődleges önértékhit, bizalom önmagunkban, énünkben; önérzet, önbecsülés, önmagunkban való rendíthetetlen biztonság, morális erő, önfegyelmezéssel párosult optimizmus. Az igazi egyéniség bízik önmagában, saját »eszményi énjében«, léletcéljaiban, azok értékességében és sikerében. Az igazi egyéniség mindig »nagystílusú« a szó nemes értelmében s belső biztonsága kifelé állásfoglalásaiban, fellépésében, beszédében, életalakításának módjában is megnyilatkozik, de sohasem tévesztendő össze a pusztán külsőségekben nyilvánuló pózolásokkal.

d) Negyedik sajátosság az egyéniség (közelebbről a jellem) autonóm súlya (Boda), érvényesülő, átütő ereje, az egész személyiségnek fenntartás nélküli belevetése az ösztönös életvágyból fakadó, de értelmességgel irányított célokért való küzdelembe (hivatás, hivatástudat, célrarendeltség tudata). Az élet küzdelem, melybe az ember egész valóját szívvel-lélekkel s valami végső bizalommal veti bele. Ha nem éreznénk önmagunk és céljaink értékét, súlyát s nem bíznánk rendíthetetlenül sorsunk jó alakulásában, akkor semmi értelme és célja sem volna az élet viharaiban küzdő ember pusztá életvágyának és életküzdelmének.

e) A nagy egyéniség ötödik jegyét a személyiség fogalmából átvett jegyek alkotják. Ezek: belső egység, harmónia, bizonyos fokú zártság és nyíltság. A belső egység és harmónia jelenti a belső ellentétek kiegyenlítődését, mely éppen akkor a legértékesebb, ha nagy lelki viharok és konfliktusok árán vívta ki magának az ember (pl. Szent Ágoston, Goethe). Az egység jelenti az elvhűséget, az önmagunkhoz, jobbik énünkhöz való hűséget. Zártság és nyíltság egyaránt jellemzői az egyéniségnek. Zárt, azaz önálló, tehát kívülről nem lehet megbolygatni, nem változik meg a külső ingerek hatása alatt, de mégis nyílt, mert megvan benne a kellő önbírálat és gerincesség a tévedések beismerésére, készség az eddigi állásfoglalások revíziójára. Ide tartozik a határozottság, lelkiismeretesség, komoly-

ság, kötelességérzet, felelősségtudat, igazmondás, kitartás, alázat, nemesebbre való törekvés. Másokkal szemben: önzetlenség, önfeláldozás, önlgyőzés, alkalmazkodás, alárendelődés, belső érzületből fakadó együttérzés, segíteni akarás, könyörületesség, barátság, tapintat, melegség, stb.

#### 4. Típus.

Az egyéni neveléssel kapcsolatosan felvetődő probléma a típuskérdés. Az emberi/személyiség a maga felépítésében egyénenként száz meg százféle változatot mutat. Ahány gyermek ül az iskolában, annyiféle sajátos és a másiktól különböző személyiség van előttünk. Ha ezeket egyenként mind le akarnók írni, hamarosan rájövünk, hogy kifogyunk a szóbeli leírás kifejezéseiből s érezzük, hogy ennek a nagy változatosságnak a kifejezésére és meg rögzítésére olyan eszközökre és módszerekre volna szükségünk, amelyek az iskolai lehetőségek kereteit meghaladják. De ebben az iskolai nevelőmunka szempontjából oly elsőrendű fontosságú kérdésben nagy segítségünkre lehet egy közvetítő módszer, melyet a nevelői gyakorlat széles területein haszonnal lehet alkalmazni. Ez a közvetítő módszer pedig a típusalkotás, vagy tipológia.

Az iskolai növendékek ugyanis sajátos személyiségük fenntartásával besorolhatók olyan csoportokba (típusokba), melyeket az egymással bizonyos vonásokban megegyező növendékek közös és jellemző tulajdonságaiból alkotunk magunknak. A típus tehát az egyének olyan csoportja, mely valamilyen alapul vett sajátságban egy másik csoporttól (tipustól) különbözik. A csoportnak (típusnak) szempontja (jegye), vagyis az elkülönítés alapja szerint igen sokféle típusba lehet sorolni az embereket és az iskolai növendékeket. Így pl. beszélhetünk testalkat-, jellem-, vérmérséklet-, figyelem-, értelmességi-, emlékezeti-, érzelmi-, tanuló-, stb. típusokról, melyek mind más-más jegy alapján csoportosítják a növendékeket. (Összefoglaló munkák: E. SCHREIDER 65.; SZEGEDI 72.)

A típusalkotás nélkülözhetetlen eszköze a gyermektanulmányozásnak és a pedagógiának, mert egyrészt egyetlen sajátság kiemelésével könnyű áttekintést nyújt az egyéni különbségek végtelen változatán, másrészt az egyező vonások kiemelésével utat mutat a nevelőhatások alkalmazására, a várható eredmények feltüntetésével.

A típusok mivoltával és a típusalkotás törvényeivel a differenciális pszichológia modern ága, a tipológia foglalkozik. (W. STERN 69: és PFAHLER 56:).

A tipológia alapvető fogalma a lélektani típus, amelynek meghatározása W. STERN-től származik (69:168): »A típus az uralkodó pszichikai, vagy pszichofizikai szempontból közömbös diszpozíció, mely egy bizonyos embercsoportot jellemez, ezek összehason-

lítását lehetővé teszi anélkül, hogy a csoportok határozottan és mindenképen elkülönüljenek más csoportoktól. Ugyanezt a meghatározást használja UTITZ is (74:37), aki azonban a »diszpozíció« kifejezést a »sajátosság« szóval helyettesíti.

A típus tehát egy olyan keretnek, formának tekinthető, melyben a bizonyos szempontból rokon tagok tulajdonságai a legtokéletesebb és poláris kifejezésre jutnak. A típus egyszerűbb, mint az egyedi, de mégsem általános, hanem középhelyen álló fogalom az egyedi és az általános között, mint MÜLLER-FREIENFELS mondja: »relativ általánosság« (51:3), melyben nem válik az egyén általánossá, sem az általános egyedivé.

A típusalkotás első mozzanata valamely szembetűnő, lényeges vonás kiemelése az egyedek heterogén vonásainak összességéből. (Pl. az érzelmi típusnál az érzelem dominanciája, a JUNG-féle extravertált típusnál a kifelé forduló lelki energia kihatási irányának jellegzetessége.) Ez a kiemelt jegy lesz a domináló alap-, vagy tengelytulajdonság, mely köré a vele korrelációban lévő egyéb másodrendű vonások, az u. n. szüندromok csoportosulnak.

A típusalkotás emberismereti (antropológiai) és neveléstudományi jelentősége azon logikai alapidetermináción épül, mely az alap-, vagy tengelytulajdonságból és a vele kapcsolatban lévő szündromokból kíván az egyénről képet (pszichogrammot) nyerni. A típus azonban mint lélektani fogalom tulajdonképpen messzemenő absztrakció eredménye, amely csak bizonyos és igen változó mértékben nyilatkozik meg a típusba sorolt egyéneken; egy séma, mely a valóságban nem létezik, mert nincsen olyan tipikus egyén, aki csak a típusban felsorolt jegyekkel rendelkezik. A típus tehát csak keret, határfogalom, mintakép, amely a fajta, vagy az összesség karakterét jellemző módon képviseli két határérték intervalluma mellett (JUNG 38:686 és JAENSCH 32:41).

A pszichológiai kutatás igen sokféle típust és típusrendszert alkotott, melyek bizonyos fenntartásokkal az iskolai növendékekre is alkalmazhatók. HERZOG (*Die Typenlehre Kertschmers und ihre Auswertung für die Schule.* 1931.), KÜNKEL (*Charakter. Wachstum und Erziehung.* 1931.), DAMBACH (*Typologische Beobachtungen an Schulneulingen. Zeitschr. f. päd. Psych.* 1937.), BOGNÁR (*Diáktípusok. Magy. Ped.* 1938.) és mások alkalmazták az általános típuselméletet az iskolás gyermekekre és megegyeznek abban, hogy a felnőttek lelki életéből merített típus-elveket lehetséges a gyermeklélektanban is érvényesíteni.

A lélektani típusok közül azok érdeklik közelebbről a neveléstudományt, amelyek az iskolai növendékek lényeges típusait képviselik.

Ilyenek elsősorban az u. n. fejlődéstípusok. A nevelésnek alkalmazkodni kell a gyermek természetes fejlődési tempójához és ritmusához (KROH 42:154), életkorhoz (szellemi és fiziológiai) mért oktatásnak kell lenni. Mindenekelőtt különbséget kell tennünk a gyermek- és az ifjúkor között (Spranger). Ezeken belül is tekin-

tetbe kell vennünk az egyes fejlődési fázisokat, mert sem a gyermek-, sem az ifjúkor nem tekinthető egyetlen szakadás nélküli és folyamatos fejlődési korszaknak: mindkettőnek kezdete és végső kifejelete gyökeresen különböznek egymástól (VÁRKONYI 77:12-13).

A neveléslélektani irodalom nem nagy eltéréseket mutató rendszerezéseit egybevetve (RANSCHBURG 59:2, BUSEMANN 26:, CH. BÜHLER 17:, CLAPARÉDE 19:).

VÁRKONYI (76:17) a következő szakaszok elkülönítését és tekintetbevételét ajánlja:

1. csecsemőkor (1. életév),
2. első gyermekkor (2—6 v. 7. évig),
3. második gyermekkor (6—7. évtől, 13—14. évig),
4. serdülés kora,
5. ifjúkor.

Az iskolai nevelésszempontjából a biszexuális korról (második gyermekkor 6—7. évtől) kialakuló fejlődéstípusok elkülönítése fontos.

Az egyes fázisok pedagógiai jelentősége abban van, hogy a fejlődés egymásutánjában jelentkező életszakaszokat, vagy képességeket nem lehet egyszerűen átugrani, hanem a nevelésben alkalmazkodnunk kell a fejlődés törvényszerű rendjéhez, mert a gyermek testi-lelki szervezete fejlődésének minden egyes szakaszában azt műveli, amit az ő életérdeke az adott pillanatban és az adott körülmények között követel (VÁRKONYI 76:18).

Ugyancsak számolnunk kell a gyermekkor második részében (második gyermekkorban) a nemek határozottabb elkülönülésével (biszexuális kor), amely a fiú- és a leánygyermek egész külső és belső viselkedésében érezteti hatását. A sajátos fiús és női pszichés jellegzetességek már a 6—12 éves korban észlelhetően elválasztják a fiúkat és a leányokat lelki világát és életformáját. A nevelésnek e kortól kezdve számolni kell a fiúk keménységével, az erő kifejtésben való örömmel, lendületével és az önállóságra való törekvésével s a leányok nagyobb érzelmességével és személyi beállítódásával.

A neveléslélektani kutatás további feladata a nevelő-oktatás szempontjából fontos, sajátosan »pedagógiai« típusok megállapítása, amelyek a gyermeknek az iskolai környezetben észlelhető viselkedése szerint állíthatók fel.

A pedagógiai típusok elkülönítésére szolgáló tengely-, vagy alaptulajdonság a növendéknek a nevelőhatással szemben tanúsított magatartása, amely négyféle lehet: a növendék vagy közömbös, vagy fogékony, vagy önérvénytjesítő, vagy pedig ellenkező magatartású a nevelőhatásokkal szemben. E. VOWINCKEL e négyféle magatartásnak megfelelően négyféle növendék-típust különböztet meg (83:249—252):

1. közömbös (indifferens) típus,
2. fogékony típus,
3. önérvénytjesítő (individualisztikus) típus,
4. ellenkező (tragikus) típus.

Az első típus az egész nevelési rendszerrel szemben közömbös, bár nem hárítja el magáról a nevelő hatást. A második típus minden kényszer nélkül, benső, egyéni elhatározással (Weszely: »autonóm hatás«) fogad el mindenféle nevelő hatást. A harmadik típus részben elfogadja, részben nem, részben igenli, részben elhárítja a nevelőhatásokat konfliktusok és kompromisszumok között. A negyedik típus minden nevelőhatást elhárít magáról.

### *1. A közömbös típus.*

Amit az indifferens tanuló a teoretikus értékek közül egyéni kibontakoztatására elfogad, az tisztán a nevelés módjától, a nevelőhatások erősségétől, hatásosságától függ. Megfelelő tapintattal, szuggesztív hatásokkal, esetleg tekintélyen alapuló kényszerrel sikeresen nevelhető, de valódi lényéhez sohasem képes a nevelő hozzáférni s a nevelőhatás eredménye mindig kétes, nagy ellenállási gátlásokkal a nevelőnek mindig számolnia kell. Általában ennél a típusnál a nevelő és a növendék között nagyon laza a lelki kapcsolat, a növendék inkább az »ellenség«, a pedagógiai harc állapotában áll, mint barátság viszonyában a nevelőjével.

### *2. A jogékony típus.*

A legerencsésebb növendék-típus, a legjobb »anyag«, mert benne egy síkba esik a növendék befogadó- és elfogadó-készsége a fejlesztő lelki hatásokkal.

### *3. Az önérvényesítő (individualisztikus) típus.*

Jó alanya az alkalmazkodó és munkáltató nevelésnek. Kibontakozásának foka és lehetősége az egyéni lelki struktúra szilárdságától és a nevelőnek a növendék személyiségébe való beleélő képességétől függ.

### *4. Az ellenkező (tragikus) típus.*

Külön típust alkotnak azok a növendékek, akik személyiségük túlzott önérvényesítő hajlamánál fogva oppozícióba kerülnek nevelőjükkel s minden nevelőhatást elhárítanak magukról. Ebből az ellentétből, kiélezett »pedagógiai harcból« rendszerint a konfliktusok egész sora származik, melyek a gyermek lelkében gyakran egész életére kiható tragédiákat okoznak. Éppen ezért nevezzük az ilyen növendéket »tragikus« típusúnak, amely típussal szemben a legnagyobb nevelői tapintatra és megértő nevelői szeretetre van szükség.

Pedagógiai szempontok vezetik B. HELLWIG típusalkotását, aki a GALÉNUS-féle temperamentum-elmélet alapján írja le az iskolásgyermek típusait (28:).

#### *1. Szangvinikus típus.*

Ide tartoznak a könnyen hevülő, vérmes, szalmaláng, felületes, szuggesztibilis és ideges gyermekek.

Jellemző testi jegyeik: nyulánk, könnyű testalkat, könnyed mozgás, pozsgás arcszín, élénk tekintet, érzékeny idegrendszer.

Jellemző pszichés jegyek: könnyelműség, felületesség, szórakozottság, élvezetvágy, jóakarát, jó kedély, rajongás, szalmaláng teremtés, nagyfokú szenzibilitás, labilis érzelmi világ, sokirányú érdeklődés, könnyen eltéríthető figyelem, élénk, csapongó fantázia, másokkal szemben részvét, jóindulat, engedelmesség.

## 2. Kolerikus típus.

Ide tartoznak a melegvérű, tüzes, merész, vakmerő, mélyebb érzelmű gyermekek, kikben legfőbb mozgató erő a nagy önérvenyesítési vágy, túlzott önérzet és magabízó fölény.

Jellemző testi jegyeik: zömök, izmos testalkat, kifejező arcvonások, tüzes tekintet, lendületes járás.

Jellemző pszichés jegyek: önfejlőség, büszkeség, önhittség, izgágaság, gáncoskodás, becsvágy, engedetlenség, bosszúvágy, vakmerőség, másokkal szemben nyíltság, nemeslelkűség, adakozás, éleselméjlőség, akaraterő.

## 3. Melankólikus típus.

Ide sorolhatók a nehézvérű, epés, búskomor, mogorva gyermekek. Jellemző testi jegyeik: megnyúlt, szikár testalkat, előrebukó fej és nyak, halvány arcszín, fátyolos tekintet, lassú, nehézkes járás, érzékeny idegrendszer.

Jellemző pszichés jegyek: gyanakvó, bizalmatlan, irigy, gáncoskodik, csüggeteg, levert, lassú, nyugodt gondolkodású, komoly, türelmes, megadó.

## 4. Flegmatikus típus.

A hidegvérű, lymphatikus, közömbös gyermekek típusa.

Jellemző testi jegyeik: erőtlén, hízásra hajlamos testalkat, kifejezéstelen tekintet, hanyag, himbáló járás.

Jellemző pszichés jegyek: közöny, kényelemszeretet, testi és szellemi nehézkesség, lustaság, érzéketlenség, nyugalom, béketűrő.

Kretschmer temperamentum-típusai szerint állapítja meg az iskolásgyermekek-típusokat K. DAMBACH (21:), aki a gyermeki személyiség lényegjegyei alapján, mely jegyek mélyen benne gyökereznek a temperamentumban és amelyek e korban kifejezői a vérmérsékletnek, az iskolásgyermekek kilencféle típusát állítja fel:

### 1. Nyugtalanok és jegyelmezetlenek.

Jellemző jegyeik: ugrásszerűség, testi és lelki élénkség, gyorsaság és hirtelenség. Könnyen felizgathatók, amit a szülők »idegességnek« neveznek. Sokszor szenvedélyesek, robbanékonyak, hajlanak a zendülésre. Figyelmük koncentrációra képtelen, érzékenyek és sok bennük a gátlás. Gyakran befelé fordultak, szeretnek játszani, mozogni, társaikkal beszélni, birkózni, civakodni. Könnyen hajlanak az elkényeztetésre. Az iskolai rendbe nehezen illeszkednek bele. Keresik az alkalmat személyük érvényesítésére. A tanítónak

sok gondot okoznak; ugyanabba a hibába ismételtelen visszaesnek, gátlásaikat legyőzni képtelenek. A sok figyelmeztetés negatív beállítódást eredményez náluk a nevelőhatásokkal szemben. Írásuk éppen olyan fegyelmezetlen, mint a jellemük. Belső, lendületük és lelkesedésük azonban kihasználható, biztatással akaratuk is erősíthető, bár egyéniségükben mindig megmarad valami ugrásszerűség és kiszámíthatatlanság.

## *2. A gátoltak.*

Ez a típus éppen ellenkezője az előbbinek. Tele vannak testi és lelki gátlásokkal, érzelmi életük tompa, élettelen. Hiányzik belőlük a belső hajtóerő és lendület. Egykedvűek, közömbösek, érdektelenüliek. Inkább befelé élnek. Nyersek, tartózkodóak. Értelmi működésük lassú, nehézkes, de elmerülő. Dícséretre, serkentésre önbizalmuk növekszik, élénkebbé válnak.

## *3. Az ügyetlenek, gyámoltalanok, tehetetlenek.*

Ezek gátoltak és zárkóztak, ami azonban nem zárja ki az élénkséget. Gátlásaik különösen az új helyzetekhez való alkalmazkodásban jelentkeznek, ezért ügyetlenek és gyámoltalanok. Mélyérzésűek és érzékenyek, a kemény bánásmódot nem tudják elviselni. Társaikkal szemben jólelkűek, de gyakran feltör belőlük az önfejség és a makacsság. Tehetatlenségük miatt csak nehezen szoknak az önállóságra, könnyen megfélemlíthetők, kevés az önbizalmuk és félnek a büntetéstől. Szeretetteljes bánásmód azonban bizalmassá és bátrabbá teszi őket.

## *4. A buzgók.*

A tanulásban nagy igyekezetet árulnak el, melynek oka nem az önérvényesülési vágy, hanem inkább a tanulásban és az iskolai munkában talált öröm. A munkában kitartók és túlbuzgók, az élet nagy feladataival szemben azonban félénkek és bátortalanok. A tudás és ismeretek megszerzésével gondolják a környezetben való biztonságukat megtalálni. Magatartásuk élénk és gyors s bár érzékenyek és könnyen felizgathatók, mégis engedelmesek, kivéve azon a területen, ahol igen biztosan érzik magukat. Hajlanak az akaratosságra, önfejségre, bizonykodásra, okvetetlenkedésre. Munkájukban egyedüli sarkaló mozzanat a sikerérzet s ha ezt az iskolai munkában nem találják meg, a sikert az iskolán kívül keresik s ilyenkor az iskolai munka iránt közömbösek lesznek.

## *5. A közlékenyek vagy jecsegők.*

Tulajdonságaik rendesen nem konstitucionálisak, hanem szerettek. Szívesen beszélnek mindenről, ami velük történt. Mozgásuk élénk, a munkában gyorsak. Munkakedvüket a dícséret nagyban emeli. Az ide sorolható gyermekek rendesen »egykék«, vagy a család legkisebb gyermekei, akiket mindenki kényeztet s minden »eredeti« megnyilvánulásuknak örülnek.



## 6. A céltudatosak.

Céltudatosságuk egész viselkedésükben megnyilvánul. Magabízó öntudattal és céltudatosan végzik iskolai munkájukat. Pontosak, lelkiismeretesek, megbízhatók és kitartók. A buzgóktól abban különböznek, hogy nem állítják magukat előtérbe, akkor beszélnek, cselekszenek, ha erre felszólítják őket. Testi és lelki tempójuk gyors és hirtelen, szívesen játszanak. Jólelkűek, békések, barátságosak, nyíltak és hűségesek. Érzelmi világuk vidám, szeretnek tréfálni, mulatni. Objektív beállítottságuk alkalmassá teszi őket a vezérekéssé, mert bizonyos fölényrel és tárgyilagossággal tudják társaikat rendben tartani és foglalkoztatni. Társaik közt közmegebecsülésnek örvendenek.

## 7. A csendesek.

Alig adnak életjelt magukról, csak akkor beszélnek, ha a tanító felszólítja őket. Mozgásuk nyugodt, kényelmes. Jólelkűek és békések, mindenkiel megférnek. A munkában alaposak és megbízhatók. Érzelmi világuk gyengéd, társaikkal mélyen együttéreznek, saját és társaik fájdalmát mélyen átérzik. Hajlanak a humorra és tréfára is. Néha félénkek.

## 8. A gyermekesek vagy játékosak.

Viselkedésük összbenyomása gyermekes vonásokat mutat. Életfelfogásukat a töretlen gyermekesség jellemzi. Élénkek és mindenféle mozgásban nagy örömet lelik. Jó pajtások, nyíltak és barátságosak. Szeretnek hancúrozni. Érzelmi világuk gyöngéd, de nem érzékenyek, a külső hatások nem zavarják lelkük mélyebb rétegeit. Az iskolai munkát is játékosan fogják fel, minden után, ami érdekes, szívesen érdeklődnek. Akaratuk jóra hajló, testi készségekben ügyesek, könnyen alkalmazkodók.

## 9. Az álmodozók.

Az iskolai foglalkozás közben elábrándoznak, benső lelki működésük gazdag, kifelé ügyetlenek. Jólelkűek és lágyszívűek. A tréfát és mókát megértik. Tehetőségesek, de tehetségük csak olykor-olykor csillan meg. Érdeklődésüket olyan dolgok kötik le, amelyek a képzeletet foglalkoztatják.

Dambach-fenti iskolásgyermek-típusai főként a temperamentumban gyökerező jegyek alapján különíthetők el és így könnyen összhangba hozhatók a Kretschmer-féle temperamentum-típusokkal. Az iskolai viselkedés szerint a nyugtalan, fegyelmezetlen, gátolt, ügyetlen, tehetetlen és buzgó gyermekek a szkizotim formakörbe sorolhatók (ugrásszerűség, belső gátlások, zárkózottság, stb. jegyek alapján). A ciklotim formakörben foglalnak helyet azok a tanulók, akiket Dambach a fecsegők, céltudatosak, csendesek, gyermekesek és álmodozók nevével illet (harmónikusak, nyíltak, vidámak). A típuskép természetesen nem változatlan, a fejlődésnek, át-

alakulásnak megvan a lehetősége, sőt kevert típusok is előfordulhatnak.

Pedagógiai szempontok vezetik BOGNÁR (14:), WESZELY (86:104) és VERTÉS (81:) típusalkotásait, akik a jó és rossz, szorgalmas, de gyenge képességű, tehetséges, de gyenge képességű, tehetséges, de gyenge, magoló, ambiciózus, változékony, stb. tanulók típusait állítják fel. E típusok értéke a gyakorlati alkalmazástól és az alapul vett lélektani mozzanatok szimptomaértékétől függ.

KÜNKEL (44:) tisztán lélektani szempontok figyelembevételével, a befelé, vagy kifelé-fordulás alapbeállítódása, valamint az aktivitás és passzivitás szerint alkotja meg típuscsoportjait, melyek ugyan szerinte nem a személyiség magváig lenyúló jellegzetességeken épülnek, de a tipizálás gyakorlati céljának megfelelnek, mert könnyen megismerhető vonást emelnek ki az összetett gyermeki személyiségből s így megkönnyítik a nevelőhatások alkalmazását.

A tipológia pedagógiai alkalmazására nézve állásfoglalásunk az, hogy gyors, első és jellemző képet ad a növendékről, de az emberi személyiség sohasem meríthető ki tisztán típusokkal. A tipikus jegyeken kívül az emberi személyiség még igen sok olyan létmozzanatot rejteget, melyek felett a tipológia tovasiklik. A növendék megismerésének a tipologizálás csak egyik részét alkotja, melyen túl még számos probléma vár a nevelőre.

---

### III. FEJEZET.

## **A személyiség-fogalom és típus-fogalom gyakorlati neveléstudományi (diagnosztikai) jelentősége.**

A nevelés leglényegesebb mozzanata az a fejlesztő lelki ráhatás, mely a nevelőből indul ki s amelynek végső pontja a növendék lelke, tehát az a személyi-lelki mozzanat, mely nélkül a nevelői hatás elgondolhatatlan. A személyiség és a személyiséget alkotó jegyek (konstitúciós adottságok, jellem, temperamentum, és a szűkebb értelemben vett személyiségjegyek) mint a nevelés folyamata alatt fennálló lelki tények a nevelés folyamatának elemzése szerint döntő szerepet játszanak a nevelés lehetőségében. A nevelés felsőbb fogalma BODA szerint a fejlesztés, mely belső, lelki strukturális eltolódásokat, átcsoportosulásokat, újraszerveződéseket (MÜLLER-FREIENFELS: organizálódást) eredményez az ember (növendék) személyiségében. A nevelőhatás közvetlen tevékenysége az összes személyiségjegyekre sugároz (Kerscheneister: »totalitás-törvénye«), tehát az egész lelki személyiség (össz-személyiség) törvényeiből kell kikövetkeztetnünk azokat a módszereket, melyekkel a növendék fejlődésére, kibontakozására akarunk hatni. Ennek, az iskolai növendék egész személyiségéhez alkalmazkodó módszernek köszönhetjük

mint Claaprède mondja ..., hogy a nevelésről vallott felfogásunk olyan nagy átalakuláson ment keresztül. A nevelő feladata ma már nem az, hogy minél hamarabb felnőtté formálja a gyermeket, rákényszerítve az érett ember gondolkodás- és viselkedésmódját, hanem, hogy lehetővé tegye a gyermek sajátos élettevékenységének és a gyermeki megnyilatkozások mélyén rejlő állandó lelki »magok« kibontakozását. Ebből tehát az következik, hogy a nevelőnek tanulmányoznia kell a gyermek »természetes«, spontán, belső indítékokból eredő megnyilatkozásait. Ezek a személyiség belső, lelki lényegéből, magvából fakadnak s külsőleg mint személyiségjegyek (cselekvések és viselkedések, alkotások) konkretizálhatók. A nevelőnek ezekből a megnyilvánulásokból kell rekonstruálnia a teljes, belső személyiséget (mélyszemélyiséget).

Az egyes személyiségjegyek, mint az össz-személyiség részlet-megnyilvánulásai azonban csak részleges képet nyújtanak a teljes személyiségről, így tehát a nevelői gyakorlat számára oly fontos diagnosztikai értékük korlátozott. Már tisztán elméleti, de még in-

kább gyakorlati nevelési szempontból el kell tehát egymástól határolnunk az egyes személyiségösszetevőknek, a jellemnek, temperamentumnak és a pszichés össz-személyiségnek a fogalmait. A fogalmi elhatároláson túl (melyet az előző fejezetben megejtettünk) feleletet keresünk arra a kérdésre, hogy mi a gyakorlati neveléstudományi értéke és jelentősége az egész személyiség és részstruktúrái közötti éles elkülönítésnek. E kérdésre az egyes személyiségjegyek (főképen a jellem és temperamentum) és az egész személyiség diagnosztikai értékének összehasonlítása adja meg a választ.

a) Legkisebb az értéke e tekintetben a temperamentumnak, mely az egyénnek első s a kívülálló objektív személynek (nevelőnek) azonnal feltűnő megnyilatkozásegysége. Lélektanilag nem jelent valami nagyon belsőt, valami nagyon »mélyet«, éppen csak az egyén külső energia, tempó-, ritmus- és hangulati meghatározottságát jelöli. Diagnosztikus értéke azonban abból ered, hogy a nevelőnek gyors, első képet ad a növendékről. A nevelés számára tehát a temperamentum fontos jegy a pedagógiai megismerés és irányítás szempontjából. A neveléstudomány szempontjából fontos probléma, hogy nevelhető-e a temperamentum, lehet-e rajta bármiféle eszközrel változtatni?

Mivel a temperamentum közvetlenül szomatikus, biopszichés, biokémiás és fiziológiai tényezőkhez kapcsolódik, befolyásolása elsősorban csak közvetlenül szomatikusan ható tényezők (klimatikus, fiziológiai, biokémiás tényezők, gyógyszerek, étrend, stb.) által történhet. A temperamentum állandó jellegét még erősen befolyásolja a kor (a gyermek inkább szangvinikus, az ifjú kolerikus, a felnőtt flegmatikus, az öreg melankólikus). Amit a neveléssel (főként önneveléssel) elérhetünk, az az önuralom kifejlesztése.

b) A jellem, mint az egyén életalakításának többé-kevésbé egységes, az egyéni átélésektől meghatározott megnyilatkozásformája már nagyobb diagnosztikai értékkel bír lélektani szempontból, ami az egyénbe való viszonylagosan mélyebb behatolás lehetőségében és a fejlődéseredményekben is tükröző jellegében rejlik. Nevelőértéke pedig abból a tényből fakad, hogy a pszichés ráhatások (környezeti és hagyományi tényezők, példa, indítékok, stb.) által közvetlenül befolyásolható, a viszonylagosan mélyebb örökletes-alkati személyiségjegyekre való ráhatás lehetőségével. Bár a jellem az egyéni pszichés fejlődés által bizonyos átalakuláson megy keresztül, mint viszonylagosan állandó vonás (karakter), többé-kevésbé jellemző bélyeg.

Diagnosztikai szempontból a jellemvonások értékét két irányban kell megvilágítanunk. Az egyik arra mutat rá, hogy a jellemvonások nem kész »entitások«, hanem csak többé-kevésbé szilárdan megszervezett szokás- és viselkedésszisztemek, illetőleg ezek diszpozíció-alapjai. A másik a polaritás, vagy sarkítottság elve, mely a jellemvonások mivoltában ellentétes sarkok között mozgó, vagy elhelyezkedő találkozó pontot, egységes foglalatot lát. A polaritás törvénye szerint mindenki magában hordozza valamennyi jellem-

vonásának az ellentétét is s a gyakorisági esetek száma szerint a két sarkított véglet közül mindig valamelyikhez áll közelebb. A végletek és a sarkok kölcsönösen fel is kelthetik egymást, egymásba hirtelen átsaphatnak, az életdráma folyamán egymást erősíthetik, vagy gyengíthetik. A végletek kialakult egyensúlya, feszültségének eredménye a jellem.

c) A növendék egész személyiségére irányuló fejlesztő hatás szempontjából a temperamentum és a jellem csak részleges értékű diagnosztikai jegy, melyekből még hiányzanak az egyéni személyiségszerkezet egyéb és különösen mélyebb alapozottságú rétegei (a mélyszemélyiség), melyekben éppen a fejlődés körvonalai, főbb alapjai, fejlődési lehetőségei és határai vannak kiszabva. E mélyebb konstitúció determináló erősségétől függ végső feltételeiben a nevelőhatás lényegét képező lelki alakítás lehetősége, iránya és határa. Végső fokon ez határozza meg, hogy az egyén éppen olyan, amilyen és nem más. Ebből származik legnagyobb és legvalószínűbb diagnosztikai értéke. A teljes személyiségkutatás a pszichés személyiségnek legmélyebb magváig, végső határozományaiig hatol le s ez a tényleges és elmerült személyiségismeret teszi képessé a nevelőt arra, hogy az egyéni személyiségszerkezetnek összes és éppen a legmélyebb rétegeire is nevelőhatást fejtsen ki. A növendék is mint lelki össz-személyiség képes a leggazdagabb fejlődésre, benne az örökletes határozottságok, fejlődés-, beállítódás- és cselekvésalapok is érvényesülnek, anélkül, hogy korlátai lennének a teljes kifejlődésre rendelt sajátos értelmi, érzelmi és akarati jellegű, speciális képességű és tehetségű, egészen egyéni szerkezetű személyiségnek.

Egy valóban kielégítő individuális nevelési rendszer számára a legáltalánosabb, legmélyebb és legteljesebb alapul csak ez a teljes és elmélyült személyiségismeret szolgálhat.

d) A nevelés számára a kitűzött nevelői célok érdekében elengedhetetlen feltétel minden növendék személyiségének alapos ismerete és a hozzá való alkalmazkodás. A gyermeki személyiség megismerése azonban bonyolult, szövevényes és éppen »lelki« természete miatt nem könnyű feladat. A Boda-féle tiszta személyiségkutatás kiindulását és célját tekintve tisztán teoretikus s a személyi-lelki bensőséget a tudományos teljesség és rendszerbe való foglalás lehetőségeért akarja megismerni. Gyakorlati szempontból azonban az egyéni gyermeki lélek rendkívül bonyolult és változatokban gazdag struktúrája lehetetlenné teszi az összes egyéni jegyek számbavételét, feltárását és elkülönítését. A tisztaelvű személyiségvizsgálat gyakorlatilag olyan nehézségekbe ütközik, amelyeket szinte lehetetlen leküzdeni. Nagyobb tömeget (osztályt), de még az egyes növendékeket is a teljes személyiségvizsgálat alapján megismerni a fennálló nehézségek miatt túl hosszadalmas munka lenne. Éppen ezért az iskolai növendékek esetében csupán arra szorítkozhatunk, hogy azok lényeges és sajátosan jellemző (kardinális) vonásait igyekezzünk megállapítani, melyek ugyan nem határolják el egyénenként a növendékeket, de mint pszichés, vagy pszichésen közömbös uralkodó

diszpozíciók a növendékeket olyan csoportokba különítik el, melyek más csoportokkal szemben összehasonlítható különbségeket mutatnak.

Gyakorlatilag tehát az iskolás gyermekeket nem összes személyiségjegyeik, hanem uralkodó diszpozícióik alapján, tipikus pszichés jellegzetességeik szerint különítjük el, vagyis lélektani (pedagógiai) típusokat alkotunk, melyekkel a részletekbe menő hosszas vizsgálatot és a lényegtelen vonásokat mellőzve a növendékekről olyan képet kapunk, mely egyéni lelkiségüket az iskolai magatartás szempontjából karakterisztikusan ábrázolja s amely kép további elemzés útján a szükséges részletkérdésekre is feleletet ad. E módszerrel könnyen és gyorsan férkőzhetünk a gyermeki lélek közelébe, mely a maga finom változataiban természetesen az eltéréseknek igen nagy sokaságát képviseli a tipuson belül.

A tipologizálás diagnosztikai és nevelő értéke abban rejlik, hogy a hosszas és gyakorlati nehézségekbe ütköző teljes személyiségvizsgálat helyett gyorsan, könnyen, csak mintegy átlagosan, de mégis lényeges vonásokban biztosan tájékoztat az iskolásgyermeki lélek bensőségeiről. Bizonyos szakértelmet és beleélőképességet természetesen a tipologizálás is feltételez, de mivel nem törekszik teoretikus tisztaságra, csupán a lényegtulajdonságok (kardinális vonások) megállapítására, az iskolai nevelés szempontjából ma már szinte nélkülözhetetlen segédeszköz. Boda éppen ezért különíti el a tiszta személyiségkutatást és a tipológiai vizsgálatot egymástól, az előbbinek csupán elméleti, az utóbbinak azonban nagy gyakorlati jelentőséget tulajdonítva.

Boda is a gyakorlati iskolai nevelés szempontjából a tipológiát tartja fontosnak, melyben ugyan kevesebb a teoretikus tisztaság s a teljességgel szemben sok benne az elhanyagolás, egyszerűsítés és nagyvonalúság, de azáltal, hogy az iskolai növendékeket jól elkülöníthető csoportokba sorolja, mely csoportok az össz-személyiség legfeltűnőbb és leglényegesebb tulajdonságaiban tűnnek ki és annyira ismertek, hogy ezek alapján könnyen és mégis határozottan alkalmazhatók az iskolai növendékekre s így a típus a legalkalmasabb praktikus elkülönítési szempontnak.

A lélektani tipologizálás e nagy nevelésgyakorlati jelentőségével magyarázható, hogy a mai individuális nevelési reformtörekvések legnagyobb része (néhány szélsőséges felfogástól eltekintve) a növendékek iskolai típusaihoz való alkalmazkodást tűzi ki a nevelési eljárás feladatául.

#### IV. FEJEZET.

### **A növendékek megismerése. A személyiségvizsgálatok módszerei.**

Milyen a növendék? — ez az individuális nevelés legfőbb kérdése, melyre feleletet keres. A növendék személyiségét felépítő sajátos öröklött és szerzett tényezők felkutatása és ismerete dönti el ugyanis a nevelés lehetőségének, határainak, sőt tulajdonképeni lényegének a kérdését is. Ezek ismeretének birtokában képes csak a nevelő eljárását a növendékhez alkalmazni s így tudja elérni, hogy a gyermeknek ne csak a cipője és ruhája, de az iskolája is »mérték után szabott« (»Ecole sur mesure«) legyen.

Az iskolai növendékek megismerésére irányuló törekvés irányát az általános emberismerés útja szabja meg, mely az iskolásgyermek személyi-lelki sajátosságainak intuitív, pusztán »megérzés«-en alapuló szubjektív becslése helyett a személyi bensőség mélységeit felfedni törekvő tudományos mérő-módszerekkel rendelkezik. E személyiségkutató módszerek a növendék össz-személyiségére irányulnak, annak eredeti alkati (öröklött) és a környezet alakító tényezőinek hatására kialakult (szerzett) struktúrájára és dinamikájára.

A modern személyiségvizsgálat első mozzanata a tények (öröklött-szerzett) felkutatása s ezt követik bizonyos elemzések, magyarázatok és a belőlük levonható következtetések a nevelőeljárás számára (LASURSKI 45:49).

Az iskolai növendék személyiségének felkutatását a gyermek testi-lelki életének fejlődési, öntevékenységi és önkifejtési jelenségeinek megfigyelése, leírása, elemzése és értelmezése segíti elő. A személyiség feltárása azonban bonyolult és főként nehezen hozzáférhető belső struktúrája miatt nem könnyű feladat. A kísérleti lélektan eddigi eredményei mutatják, hogy a legegyszerűbbnek tartott lelki jelenségek is egyszerre elvesztik egyszerűségük látszatát, mihelyt a gondosabb elemzésnek, vagy a kísérletnek eszközeivel nyulunk hozzájuk (VÁRKONYI 80:530). A személyiség legbelső alapjait éppen »lelki« természeténél fogva nem lehet sem függőönal, sem szondázással kívülről lemérni, vagy kitapogatni (MÜLLER-FREIENFELS 52:32). A tévedéseket kerülni akaró gondos nevelő a megfigyelt tényekből tehát csak nagy óvatossággal és kö-



rültekintéssel következtethet a személyiség belső alapjait képező lelki jellegzetességekre.

## **Személyiségvizsgáló módszerek.**

### **1. Subjektív módszer.**

A személyiség feltárásának eszközei, módszerei és forrásai pszichológiai módszerek. Ezek a megfigyelés, elemzés, értelmezés és következtetés.

A megfigyelésnek, mint pszichológiai módszernek feltételeit vizsgálva mindenekelőtt azt kell megállapítanunk, hogy melyek azok az emberi megnyilvánulásformák, melyeken keresztül a növéndékek lelki tulajdonságait megismerhetjük. A lélektan három ilyen megnyilvánulási módot ismer. Ezek a) az élmény, b) a magatartás és c) a teljesítmény, vagy alkotás.

a) Az élmény olyan lelki jelenség, mely az én tudatában játszódik le s róla közvetlenül csakis az én szerez tudomást. Az élmények megismerésének egyedüli módszere csakis az önmegfigyelés lehet.

b) A magatartás a lélekben végbemenő folyamatokat kísérő külső (testi) mozgás, cselekvés, tudatos, vagy tudattalan megnyilvánulás, melyekből mások is megsejthetik, hogy mi megy végbe a lélekben.

c) A teljesítmény, vagy alkotás bizonyos munkaeredményekben, maradandó tárgyi alkotásokban nyer kifejezést s belőlük kiolvashatók a létrehozásukhoz felhasznált lelki energiák és képességek.

E két utóbbi megfigyelési módnál a megfigyelés nem közvetlenül a lelki mozzanatokra, hanem azok külső kifejezőire irányul.

A megfigyelés tehát lehet önmegfigyelés, vagy mások megfigyelése. A lelki jelenségek természete voltaképpen csak az önmegfigyelést teszi lehetővé, mert a lelki folyamatok és élmények közvetlen megfigyelésének lehetősége csak az azokat átélő egyén számára van adva. A mások megfigyelése már nem ilyen közvetlen természetű s voltaképpen nem a más személyes élményeire, lelki folyamataira, hanem mindig csak ezek külsőleg megnyilvánuló jeleire (szimptómáira) vonatkozik s ezeket elemzi, értelmezi, vagy ezekből következtet a jelek alapját képező belső lelki mozzanatokra. Ilyen szimptómák a megfigyelt személy testalkata (élettani, fiziológiai, idegrendszerbeli jellegzetesség), kifejező mozgásai (motorikus sajátosság), szavai, cselekvései, teljesítményei, alkotásai (napló, rajz, kézírás, kézimunka, stb.).

Egyszóval a mások megismerésének legbővebb forrása az illetőnek egész magatartása. Ezt a lélektani irányt (magatartáslélektan) főképen az amerikaiak (WATSON behaviorizmusa) művelik. Jelentőségét főként gyakorlati értékének köszönheti, mert alapja minden alkalmazott lélektannak, így a neveléstannak is.

Hasonló értelemben értékesíti a lélektan az emberi alkotásos-

kat, teljesítményeket az alkotó lelki struktúrájának és dinamikájának feltárásában.

A megfigyelés még nem teljesértékű módszere a lélektannak. Csak nyers adatokat szolgáltat, melyek feldolgozása, értékelése azok elemzésével, értelmezésével és a belőlük levont következtetéssel történik (LASURSKI 45:103).

A következtetéssel mindig a külső megnyilvánulások lelki tényezőjét keressük, az értelmezéssel a bonyolultabb lelki összetevőket elemezzük ki és viszonyítjuk a megvizsgált esetekre.

A lélektani megfigyelés, értelmezés és következtetés módszere alkalmazásában bizonyos tervszerűséget kíván. A személyiségvizsgáló megfigyelésnek először a növendékek általános és tipikus jellegzetességeire kell irányulnia. Az általános és tipikus szimptómák birtokában kell azután tovább keresnünk a növendék sajátos személyi alkatából eredő differenciális jegyeket. Ez utóbbi sajátos személyi mozzanatok pszichés alapjainak felkutatása azonban a racionális megközelíthetetlenség miatt rendkívül körülményes és nagy nehézségekbe ütközik. A személyiség végső adottságai oly mélyen gyökereznek a növendék lelki struktúrájában, hogy közvetlenül, racionális úton aligha ragadhatnók meg. Annyi bennük az ellentmondás (polaritás), irracionalitás és szálaik oly bonyolultan szövődnek össze, hogy még a gyakorlott emberismerőt is tévedésbe ejthetik. A gondosabb lélektani elemzésekből kitűnik, hogy még az aránylag egyszerű lelki képességek működése igen sok összetevőtől függ, továbbá, hogy mihelyt valamely egyéni képesség sajátos összetevőit »felderítettük« s azt gondoljuk, hogy ez csak az illetőt jellemzi, nyomban általánossá és tipikussá válik, amint szóval próbáljuk megnevezni, mert nincsen olyan kifejezésünk, amellyel az egészen egyéni sajátosságokat jelezhetnénk.

A lélektani megfigyelés mai módszerei azonban, ha nem is rendelkeznek a matematikai és fizikai exaktság tökéletességével, mégis az általa gyűjtött adatok elemzéséből és értelmezéséből számos következtetés vonható le az egyes növendékek személyi-lelki adottságaira és a hozzá alkalmazkodni akaró nevelőeljárás számára. Ha nem is jutunk el a gyermeki személyiség minden részletére kiterjedő ismerethez, hasznos útmutatást nyerhetünk segítségével arra nézve, hogy mi az, amit fejleszteni kell a növendékben, vagy aminek további fejlődését meg kell akadályozni. Tehát kijelöli a nevelőmunka irányát és határait. A gyermeki személyiség megközelítő ismerete ad útmutatást az egész nevelői eljárás számára, mert felfedi, hogy mivel lehet hatni a növendékre, mi iránt fogékony, mire alkalmasak képességei, mit lehet tehát tőle követelni. De felvilágosítást ad arra nézve is, hogy az egyéni tulajdonságok közül melyek azok, amelyek a konstitúcióban örökletesen, tehát változhatatlanul vannak megadva és melyek azok, amelyek szerzett, tehát változtatható tulajdonságok. Egyúttal támpontot ad arra nézve is, hogy mennyiben lehet ezeket módosítani, befolyásolni, kedvező irányba terelni.

## Öröklött és szerzett sajátságok vizsgálata.

A nevelői gyakorlat számára elhatározó fontosságú a növendék-személyiség öröklött és szerzett sajátosságainak megállapítása. A lélektani kutatás mai állása szerint az öröklött és szerzett képességek kérdésében csak annak a megállapításáig jutottunk el (Pfahler, Govaerts), hogy az öröklött és szerzett tulajdonságok együttesen alakítják ki az emberi személyiséget. A nevelő állásfoglalása tekintetében azonban fontos annak a megállapítása, hogy melyek az öröklött, tehát szilárd és változhatatlan adottságok, amelyek a nevelés változásokat hozhat létre?

A kísérleti pszichológia mai eredményei szerint elsősorban az élettani, fiziológiai és idegrendszerbeli jelleg öröklött sajátság (pl. vörös-zöld színvaktság, a szem színe, albinizmus, vérzékenység, stb.). A testileg (szomatikusan) átöröklött sajátságok mellett a jelen kutatások állása szerint két olyan feltűnő lelki sajátosságot állapíthatunk meg, amelyek átörököltnek tekinthetők. Ezek: az általános intelligencia és az érzelmi világ állandósága vagy változó volta (emocionális stabilitás, instabilitás). Ezeken kívül átörököltnek kell tekinteni minden diszpozíciónak alkati (konstytucionális) elemét és valószínűleg örökölheto az a gyarapodás, melyet az alkati diszpozíció nyer azáltal, hogy ezt a diszpozíciót az illető személyiség állandóan gyakorolta, működésben tartotta.

Az öröklött sajátságokkal kapcsolatos egy másik fontos kérdés, t. i. hogy függetlenek-e ezek a környezet és a nevelés hatásaitól, vagyis lényegükben változatlanul egyformák maradnak-e az egész élet folyamán? E kérdés megoldására is folynak a kutatások (Jones és Carr Sanders 1927-ben végzett vizsgálatait) s ezek eredményei alapján a következőket mondhatjuk: Az átörökölt lelki jellegzetességek körülbelül ugyanazon (vagyis nagyobb változást el nem szenvedő) környezetben és ha belső fiziológiai változások (mutációk, laetális factorok felbukkanása) be nem következnek az illető egyénben, általában változatlanok maradnak. Ez a »változatlanság« azonban úgy értendő, hogy az illető lelki jellegzetességek maguk bizonyos fejlődésen mennek át (pl. az intelligencia) az egyén gyermekkorától felnőtt koráig.

Imre Sándor szerint az ember szellemi minőségét életének különböző szakaszaiban csak úgy érthetjük meg, ha az egyéni életet fejlődési folyamatnak tekintjük (IMRE 30:61). A személyiség tehát nem valami zárt egység, kész, befejezett adottság, hanem egy állandóan alakuló, fejlődő sajátosság, melynek szervezetében a potenciális erők fokozatos és összhangzatos szerveződése a leglényegesebb mozzanat. A személyiség fejlődésére vonatkozó vizsgálatok szerint (KOFFKA 38:255, H. WERNER 84:387, CURTI 20:469, VARKONYI 76:173, BARTÓK 4:44) a személyiség legtöbb vonása nem nyugvó, egyszerű és zárt egység. Konkrét vonásai — melyek szokásoknak, hajlamoknak, indítékoknak és beállítódásoknak többé-kevésbbé szilárdan megszervezett rendszerei — az öröklött konstitu-

cionális adottságok által megszabott lehetőségek keretein belül főképpen a környezet hatására alakulnak ki. A személyi jellegzetességet tehát részint az öröklött tényezőkre, részben a gyermek tapasztalására (szerzett, tanult ismereteire) kell visszavezetnünk (MITROVICS 49:13, VÁRKONYI 76:184).

Az öröklött tényezők változhatatlan természetéből a nevelői gyakorlat számára az a következtetés vonható le, hogy ezekre a legkorlátoltabb módon nyílik alkalom befolyást gyakorolni. Ezt a természet majdnem egészen, a maga számára tartotta fenn s csupán a fajnemesítés (eugenika), mint a természetet utánzó mesterséges kiválasztás képes (főleg negatív értelemben) bizonyos irányítást gyakorolni.

Bármily szilárdnak és változhatatlannak is tartsuk azonban a növendék személyiségének öröklött alapjait, azt mondhatjuk, hogy ezek csupán diszpozicionálisan, azaz kifejtésre váró hajlamok alakjában vannak megadva, de nem kész, kifejlett adottságok. E hajlamok oly értelemben jelentenek meghatározottságot, hogy nem lehet bárki bármivé, hanem egy bizonyos fejlődés lehetősége van számára biztosítva, amelynek értelme az, hogy a fejlődés végbemehet, de el is maradhat, vagy megállhat. Az öröklött konstitucionális adottságok tehát nem predesztinálnak, nem határozzák meg, hogy kinek mivé kell lennie, hanem csak azt, hogy mivé lehet (G. JUST 34:14, SOMOGYI 68:30, BARTÓK 4:44).

A személyiség fejlődésének irányát és határait megszabó alapok (diszpozíciók) tekintetében néhány fontos megkülönböztetést kell tennünk. Mindenekelőtt el kell választani egymástól a képesség, készség és általános kapacitás fogalmát.

#### *a) Képesség.*

Az általános lélektan elhatárolja egymástól az egyes lelki tevékenységek területeit (pl. emlékezet, figyelem, stb.). Az egyes lelki tevékenységek mindig bizonyos teljesítményekben nyilvánulnak meg. Az egy csoportba tartozó lelki tevékenységek teljesítményének van egy állandó lélektani alapja, amelyet képességnek nevezünk. Ezekkel szemben azonban vannak olyan lélektani jelenségek is, amelyeknél nincs szükség képesség felvételére. Ilyen pl. a haragos természet, mely nem nevezhető »teljesítménynek«. Boda felfogása szerint lelkiségünk egészét a képességek mint végső determinációk szervezik hierarchikus rendezettségűvé. E végső determinációk részint általános képességek, részint sajátosan egyéniek. Az előbbiek oly általános emberi-lelki determinációt jelentenek, melynek kereteit és törvényszerűségeit senki át nem hághatja, míg az egyéni determinációk az általános lehetőségeknek az egyes individuumokban való érvényesülhetését determinálják (BODA 6:24). A különböző elemi képességek rokonság szerint egymással lazább vagy szilárdabb kapcsolatban és kölcsönhatásban (pszichés korrelációban) vannak, egy-

mást feltételezik, erősítik vagy gátolják s a külső teljesítmény gyakran összműködésük eredménye (LASURSKI 45:22).

### *b) Készség.*

A készség szokás, amely valamely képességnek vagy lelki funkciónak gyakorlásával állandósult alakot nyert. Ilyen állandósult lelki funkció az egyéni pszichomotorikus struktúra (pl. úszás, gépírás, zenélés, torna, beszéd, gondolkodási- és munkakészség, stb.). Jellemző a készségekre, hogy gyakorlásuk nem ütközik nehézségekbe és hajlamosak automatikusakká válni. Egész életünk a szokások nagy számából tevődik össze. Az ember mindennapi élete ilyen többé-kevésbé automatizált lelki mechanizmusok kötege, melyek a képességekkel szemben semmiféle lélektani alappal nem rendelkeznek s az egyén csupán gyakori ismétlésükkel nyer megismétlésükre a képességekhez hasonló hajlamot.

### *c) Általános kapacitás.*

Az általános kapacitás a képességek, készségek, lelki funkciók egyénre jellemző színvonala. Ez a fogalom megegyezik az általános intelligenciának nevezett összképlettel (Binet), vagy az összes lelki képességek, készségek, funkciók keresztmetszetét, középarányosát kifejező általános »G« tényezővel (Spearman), melyben azonban kizárólagosan a megismerési és cselekvési teljesítmények jönnek számításba (Várkonyi).

A személyi-lelki funkciók diszpozicionális alapjai meghatározott kedvező belső és külső fejlesztő tényezők hatására bontakoznak ki. Kedvező fejlesztő tényezők hatására a gyenge diszpozíciók is kibontakozáshoz jutnak, viszont a fejlesztő hatás hiánya, vagy az egyenesen kedvezőtlen, ellentétes hatás még az erős vitalitású diszpozíciókat is fejletlenül hagyja, illetőleg a kibontakozásban gátolja.

Az örökölt diszpozíciók személyiségalkító ereje abban nyilvánul meg, hogy a fejlesztő hatásokra mindenki egyéni módon válaszol, éppen egyéni diszpozicionális adottságainak fejlődéslehetőségei szerint.

A kibontakozott személyiség voltaképpen az általános és egyéni determinációk és a fejlesztő hatások szorzata vektorális eredőjének tekinthető.

Valamely képesség optimális kibontakozásának tényezői eredetüket tekintve két csoportba oszthatók:

1. Endogén tényezők, melyeket az érés kifejezésével foglalhatunk össze (Reifung). Nevezhetjük spontán, belülről, magukból az életfolyamatokból eredő fejlesztő mozzanatoknak (spontaneitás). Ilyen spontán ható tényezők érelik pl. az ember természetes intelligenciáját.

2. A második csoportba tartoznak az exogén tényezők, amelyeknek két alcsoportja:



a) azok az exogén tényezők, melyek valamely képességen kívül esnek, de beletartoznak a személyiség lelki struktúrájába. Pl. valamely képességet fejleszthet az akarat, figyelem.

b) a szorosan vett külső környezeti hatások (ösztönzés, példa, tanítás, stb.), melyek eredő helye a személyiségen kívül van (milieu-hatás). Az idetartozó hatásoknak is azonban szintén valamilyen belsőkké kell válniuk, valamely közvetítő lelkiségen keresztül kell hatniuk, hogy képességeinkre egyáltalán hatással lehessenek. Azt a módot, ahogyan a külső környezeti hatások belsőkké válnak, tapástanulásnak (learning) nevezzük.

A felsorolt hatótényezők mellett vannak még a képességek kibontakozását kísérő oly körülmények is, melyek velük szoros korrelációban vannak. Ilyen pl. a hatások időtartama, összegeződése, az egyén életfolyásának intenzitása, az általános beállítódás (extraintraversio), érdeklődésirány s mindezen heterogén tényezők együttes eredője: a pillanatnyi lelki helyzet, a pszichikai konstelláció.

Egyes nevelésméltakodók a nevelői ténykedést is — a fenti megkülönböztetéseket figyelmen kívül hagyva — a környezethatás tényezői közé sorolják. Bár kétségtelen, hogy a nevelői ténykedés az összes exogén tényezők között a legfontosabb, mégis különbözik a többitől abban, hogy mindig tudatos, szándékos és lényegénél fogva közvetlenül lelki kapcsolatot jelent, melyet mindig a célserűség irányít. A nevelés célja, hogy a növendék öröklött és kibontakozásra rendelt lelki készletét — amely a természet rendje szerint is bizonyos kibontakozásra képes — a kibontakozásban célszerűen irányítsa, a személyiség egészére kedvező képességeket erősítse, a kedvezőtleneket pedig viisszaszorítsa. E munkában a nevelő célszerűen használja fel az endogén, exogén és heterogén tényezőket, amelyek célszerű irányítás nélkül terméketlenek, vagy esetleg ellentétes hatásúak lennének. A nevelői ráhatás leglényegesebb mozzanata azonban mindig az a közvetlen lelki kontaktus, mely kedvező lelki alapot teremti a növendékben a nevelő által felhasznált hatások érvényesülésére. A nevelőnek tehát mindenekelőtt ezt a kedvező lelki kapcsolatot kell megteremtenie növendékével. Ennek eszközei a nevelői szeretetből, beleélő képességből, megértésből fakadó személyiségismeret, mely a gyermeki lélek legmélyebb rétegeibe képes behatolni s hasonlattal élve mintegy a maga rezgéskörébe tudja kapcsolni.

Az iskolai növendék igazi személyi összetevőinek megismerésében néhány évtized óta nagy segítségére van a neveléstudománynak a kísérleti pszichológia, melynek segítségével az iskolásgyermekekről pontos kísérleti eredmények alapján grafikus ábrázoló módszerrel pszichogrammok (pszichológiai profilok) állíthatók össze. Kísérleti módszerrel (alkalmas próbasorozatokkal) vizsgálják meg a gyermek egyéni képességeit (általános és speciális képességeit), készségeit, teljesítményeit és ezek minőségi és fokozati sajátysága (kapacitása) alapján állítják össze szintetikus úton a növendék személyi-lelki képét (pszichés profilját), melyből bizonyos

lélektani és nevelési (pályaválasztási) következtetéseket vonnak le. (Nálunk a M. Kir. Gyermeklélektani Intézet készít pszichogram-mokat és ezek alapján ad nevelési és pályaválasztási útmutatásokat.) Ezen pszichogram-mok bár pontos mérési eredményekből adódnak s mentesek minden emberi szubjektívizmustól, neveléslélektani értéküket kétségbevonhatóvá teszi az, hogy noha a pszichogram-m esetleg pontosan fedi és tükrözi a személyi-lelki képességek és készségek egyes csoportjait (a M. Kir. Gyermeklélektani Intézet pszichogram-mja pl. a következő képességeket és készségeket tünteti fel: Felfogó képesség, emlékező képesség, számolási készség, koncentratív figyelő képesség, disztributív figyelő képesség, kombináció, kritikai ítélet, magasabb logikai készség, kézügyesség), de nem felel meg az élő, működő össz-személyiségnek. A személyiség ugyanis, mint azt az első fejezetben kifejtettük, nem egyszerűen a lelki mozzanatok összege, hanem egy központilag organizált struktúra, melyben éppen az organizáló »En« mélyét alkotó tendenciák és törekvések a leglényegesebb és részletvizsgálatokból ki nem elemezhető mozzanatok. A pszichogram-mok tehát a növeдék lelki működésére s különösen jövő funkcionálására vonatkozólag semmi bizonyosat nem mondanak, csalahatatlan prognózis alapját semmi-esetre sem képezhetik.

Régi és gyakorlatilag ma is legtöbbször alkalmazott eljárás a tehetségek, készségek, teljesítmények megállapítására és kvalifikációjára a szubjektív becslés. Ilyen becslésen alapul legnagyobbrészt az iskolai eredményt feltüntető bizonyítvány. Ebből próbálnak következtetni az iskolásgyer-mek tehetségére, rátermettségére. Az iskolai bizonyítvány azonban csak nagyon felületes, szubjektív tévedéseknek kitett s gyer-mek egyirányú (főleg értelmi) képességeit veszi tekintetbe. De legfőbb hibája, hogy semmiképen sem objektív mérték. Éppen ezért már régi törekvés a lelki képességek mérésére alkalmas objektív mérték felállítása. Ilyen irányú kísérlet volt a fiziognómiai és a frenológiai elmélet, mely az arcvonásokból, illetőleg a koponya alkatából következtetett bizonyos tehetségekre. Újabban divatos-sá vált a grafológia, mely az írás formájából (az egyes vonásokból és azok összefüggéséből) akarja a lelki alkatot megállapítani. Ez a módszer azonban ma még nagyon a kialakulás stádiumában van s több benne az intuitív következtetés, mint a lelki törvényszerűség.

Intuitív a természetes, minden tudományos pszichotechnikai mozzanatot nélkülöző emberismerés, mely azonban egy sajátos érzékelésen, erős élményeken, életes kapcsolatokon, érzelmeken (szimpátián) nyugvó diagnózis, amilyennel különösen nők, anyák, született emberismerők (pszichiáterek, lelki vezetők, nevelők) rendelkeznek. Ez az intuitív személyiség-ismeret az embernek egy belső érzéke más egyén lelkiségének közvetlen megragadására. Szimpátián alapuló »lelki közelség«, melyben fontos közvetítő szerepet játszanak a kifejező mozgások. Olyan »affektív-globális« ismeretmód, melynek lényege az érzelmes, irracionális együttléte, differenciálat-

lan pszichés egybeolvadása az ismerő és az ismert lelki világának s amellyel az értelmi megismerés helyett, vagy mellett bepillantást enged a más lelki világába (VÁRKONYI 79:327). Ennek az intuitív emberismeretnek Müller -Freienfels szerint leglényegesebb mozzanata a szimpátia, mely éppen azért alkalmas az igazi emberismeret közvetítésére, mivel az egyén lelkiségének legbelső értékeire irányul. A más személyi lelkiségének ez a belső intuitív ismerete nem teoretikus tudás, hanem belső értékelő és formáló diagnózis, mely különös megérzéssel a jövőbe is lát. »Nem az a legjobb emberismerő — mondja Müller -Freienfels —, aki a rábízott ifjú lelkeket pontos lélektani analizissel leírni tudja, hanem az, akinek érzéke is van az ifjú lélekben rejlő értékek iránt és azokat megnyilatkozásra is tudja bírni« (M.—FREIENFELS 52:38). Az intuitív emberismeret természetéből következik az is, hogy nem működik mindenkivel szemben egyformán, mint ahogyan szimpátiáink sem egyformán mindenki iránt. Feltételezi a belső összehangoltságot, együttrezgést, rezonanciát. Ez teremti meg a »lelki közelséget«, ez adja kezünkbe a bűvös aranykulcsot, mellyel feltárhatjuk a más lelkek belső titkainak kapuját.

## 2. Objektív módszer.

Az intuitív személyiségismeretet támogatja és igazolja a tudományos (exakt) pszichotechnikai személyiségkutatás, vagyis az öntudatos, egész személyiségre irányuló, az értelem uralma és ellenőrzése alatt álló, következtetéseiben (prognózisaiban) igazolásra törekvő, hibaforrásokat és tévedéseket lehetőleg kiküszöbölő módszeres diagnózis, mely az egyén lelkiségének valódi alapjait és törvényszerűségeit igyekszik kikutatni.

A lelki élmények és folyamatok természetének az önmegfigyelés felel meg a legjobban. Közvetlenül csak az önmegfigyelés útján közelíthetők meg. Erre azonban csak a felnőttek alkalmasak, míg a gyermek és ifjúkorban részben az öntudat hiánya, vagy ha ez meg is van, a lelki dinamikával való ellenkezése, részben a tudatosított élményeket kifejező szókészlet hiányossága, továbbá a szuggesztibilitás és az érzelmek túlzott uralma (elfogultság) miatt nagy mértékben befolyásolt s éppen azért csak bizonyos esetekben és fenntartással alkalmazható.

Jó szolgálatokat tesznek az iskolai növendékek megismerésében a tervszerű és a vizsgált személyiség pszichés reakcióit, viselkedéseit kísérletekkel vizsgáló pszichotechnikai módszerek. Közülük a legnevezetesebbek a következők:

### 1. Teszt-módszer.

E módszert RIEGER alkalmazta legelőször (60:), elnevezése pedig J. Mc. KEEN CATTEL-től származik (a »teszt« angol kife-



jezés, mely »kövecs«-et jelent; magyarul lélektani próbának mondjuk). A teszt-módszer voltaképpen lélektani kísérletezés, vagyis olyan lélektani megfigyelés, melynél a megfigyelt folyamatok, lelki tünetmenyek feltételeit a megfigyelő állapítja meg, vagyis beleavatkozik a lelki működés természetes és spontán lefolyásának rendjébe.

A lélektani próbák vagy kutató, vagy megállapító jellegűek. A kutató teszt induktív módszer; alkalmazásának eredménye mindig valamely lelki törvényszerűség megállapítása. Ezzel szemben a megállapító, vagy vizsgáló teszt deduktív, vagyis azt kutatja, hogy egy bizonyos lelki törvényszerűség valamely egyénben fellelhető-e?

A lélektani próbák alkalmazása az utóbbi évtizedekben igen széles elterjedésnek örvendett. A legkülönbözőbb tesztek egész légiója keletkezett s a pszichiáterek bennük vélték feltalálni a lelki mechanizmusok, egyéni viselkedésmódok objektív, exakt magyarázó mértékét. Rendkívül gazdag irodalom foglalkozik a teszt-vizsgálatok problémáival (W. STERN—WIEGMANN 71.; CLAPARÉDE 19.), melyek közül a legfontosabb e próbák diagnosztikus (felismerő) és prognosztikus (a vizsgált személy jövő viselkedését, teljesítőképességét becsló) értéke, amely elsősorban a próbák alkalmazásával észlelt teljesítmények (»jelek«) bizonyító erejétől, szimptóma-értékétől függ (W. STERN 69:106, CLAPARÉDE 18:29, BODA 9.; PIAGET 55:). A szimptómák ugyanis többféle jelentésűek lehetnek, különböző okokra, alapokra, forrásokra utalhatnak. A visszakövetkeztetés tehát nagy körültekintést és ellenőrzést kíván s biztosnak csak akkor fogadhatók el, ha valóban annak a lelki »elemnek« következményei, melyre visszavezetjük. Boda szerint különbséget kell tennünk teljesítményvizsgálat és képességvizsgálat között. Az előbbivel több összetevő lelki elem eredőjeként előálló teljesítmény összértékét nyerjük, utóbbival csupán egy bizonyos elemi képesség értékét (BODA 13:). W. Stern, Claparède és Sander (62:) a szimptómák értékelésénél nagy körültekintést ajánlanak. W. Stern (69:) szerint a tesztek diagnosztikus értéke a következő követelményektől függ: A teszt legyen 1. nagyfokú és egyjelentésű, 2. széles szimptómajelző értékű (a vizsgált egyén lelki mozzanatainak egészét, vagy legalábbis nagy részét tárja fel), 3. állapítson meg rangsort a vizsgált személyek között, 4. legyen könnyen és 5. széles területen alkalmazható. Tudnunk kell továbbá, hogy mit mér a teszt (pl. általános intelligenciát, vagy valamilyen speciális képességet: emlékezet, figyelem, ítélőképesség, stb.). Vannak olyan tesztek, amelyek speciálisan egyes képességeket jeleznek (pl. a Huth-féle teszt a szó- és számemlékezetet, a Bourdon-Kraepelin-féle teszt a szellemi munkabírást, az Ebbinghaus-féle teszt a kombinációképességet, stb. monoszimptómás teszt) és vannak olyanok, amelyek többféle lelki mozzanatra utalnak (poliszimptómás teszt). Utóbbiak Boda szerint haszonnal alkalmazhatók a teljesítményvizsgálatoknál, amikor feladatunk egy olyan pszichés teljesítmény összértékének megállapítása, mely több lelki elem összetevőjeként áll elő. Az előbbieket pedig inkább alkalmasak a képességvizsgálatokra, amikor egyes ké-

pességek (»érzékek«, készségek, teljesítményösszetevők) értékét akarjuk pontosan megállapítani (BODA 13:). A tesztek tehát szimptomajelző-értékük szerint rangsorba sorolhatók: minél »általánosabb« valamely teszt, azaz minél több mozzanatra utal, annál határozatlanabb, elmosódottabb, bizonytalanabb az eredménye. Bonyolultabb teljesítmények vizsgálata különösen nagy körültekintést igényel s legcélszerűbben próbasorozatokkal mérhetők.

Ha tudjuk is azonban, hogy mit mér a teszt, még ebben az esetben sem alkalmas megbízható vizsgálatokra, mint az a hőmérő, melyről hiányzik a fokbeosztás. Éppen ezért a tesztet alkalmazása előtt ki kell próbálni, méretezni, standardizálni kell. Ez azt jelenti, hogy előzetes tömegvizsgálatok alapján ki kell mutatni, milyen szilárd eredményt tud kimutatni a próba.

(A teszt-módszer teljes megvilágítását adja: Claparède: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. II. kiad. 1926., Fr. Baumgarten: *A teszt-módszer és Várkonyi: A módszer*. Acta Litterarum ac Scientiarum Univ. Hung. Franc.-Ioséphinae. Sectio: Philosophia. Tom. V. Fasc. 2.)

## *2. Ankét-, vagy kérdőíves módszer.*

Amerikában divatos különösen ez a Galton által bevezetett és G. STANLEY HALL által népszerűsített módszer, mely alkalmasan megválasztott kérdéseket tesz fel a vizsgált személyeknek s az így nyert írásbeli válaszok kiértékelése alapján alkot véleményt. Megbízhatóságának és alkalmazhatóságának körét több körülmény korlátozza. 1. az ankétban felvetett kérdést nem mindenki érti meg, 2. aki megérti, az sem ad mindig pontos választ, 3. a válaszok a kiértékelésnél könnyen félremagyarázhatók. Kétségtelen előnye a módszernek az egyszerűség, gyorsaság, a válaszok nagy száma. Sok egyéni mozzanatra derít fényt s a válaszok írásban megrögzítve pontosabb és körültekintőbb vizsgálatnak vethetők alá. Mindenesetre sikerrel alkalmazható, ha ügyelünk arra, hogy a fentemlített hibákat kiküszöböljük: a kérdéseket világosan és szabatosan fogalmazzuk meg, a megkérdezettet nem kényszerítjük válaszadásra, de aki válaszol, attól lelkiismeretes és őszinte választ kérünk.

## *3. Statisztikai módszer.*

Az ankétmódszer kiegészítője a statisztika, mely az adott válaszok adataiból számszerű eredményeket mutat ki s ezek alapján bizonyos törvényszerűségeket állapít meg. E módszer alkalmazásának előfeltétele, hogy nagyszámú válasz álljon rendelkezésre, a válaszok adatai egyneműek, egyértékűek legyenek, a számszerűleg nyert eredményt soha ne általánosítsuk, de mindig keressük a törvényszerűségek alapját.

#### 4. Klinikai módszer.

Az előbbi módszerek a vizsgált személyt pontosan megállapított, változhatatlan kérdések és feladatok elé állítják, a vizsgáló pszichológust pedig a háttérbe s a pusztá regisztrálás feladatára szorítják. PIAGET (55:) ennek kiküszöbölésére olyan módszert alkalmazott, mely a vizsgálónak cselekvő szerepet juttat a gyermek lelkiségének kitapogatásában, alkalmazkodásával egyénibb és mélyebbre hatoló, sokoldalú. A módszer a kérdések egész sorozatát intézi a vizsgált személyhez, melyek mindig az adott helyzetből fakadnak s bár bizonyos rendszer keretében mozognak, mégis szabadon (spontán) váltakoznak. A klinikai módszer eredményessége a vizsgálatvezető leleményességén, tapintatán és ügyességén alapszik, de vannak gyenge oldalai is: könnyen nyílik alkalom a vizsgált személyt nem érdeklő kérdések erőszakolására, a válaszok sokféle értelmezésére, a feleleteknek felnőtt logikával, rendszerességgel, kifejezéseinek a felnőtt fogalmaival való értelmezésére.

5. Újabban W. STERN a kísérleti vizsgálatok kiegészítésére a huzamosabb, módszeres pszichológiai megfigyelésen alapuló becslést ajánlja, mely különösen a gyermeki intelligencia megállapítására alkalmas (W. STERN 70:205), s amely módszer minden mesterkeltséget kerülve természetes körülmények között gondos, türelmes megfigyelésnek vetve alá a növendéket sok olyan értékes megállapítást tehet, amelyet a kísérleti módszerrel elérni nem lehet. Értékes megállapításokat tehetünk e módszerrel a gyermek spontaneitását, képességeinek kvalitatív sajátosságát, erkölcsi ítélőképességét, akarati hajlamát, érdeklődési irányát, stb. illetőleg. Előnye e módszernek az, hogy huzamosabb idő alatt az egyénre jellemzőbb átlagteljesítményt tudjuk megállapítani s nem az egyszeri maximális teljesítményt, melynek mértékét mindig az egyén vizsgálat alatti lelki helyzete (konstellációja, diszponáltsága vagy indiszponáltsága) befolyásol. Alkalmat ad ez a megfigyelés a gyermek lelkébe való nagyobb és intenzívebb elmélyülésre, a lelki képességek öröklött, vagy szerzett voltának kifürkészésére, a gyermek természetes magatartásainak megállapítására, ami a prognózis szempontjából sokkal fontosabb és jellemzőbb, mint az a magatartás, mely a lélektani próbák, elvont, irreális légkörében nyilvánul meg.

Valamennyi módszer alkalmazásában azonban számolnunk kell azzal, hogy a vizsgált személyiség szimptomái (reakciói, viselkedései) nem elszigetelt pszichés alapok külső megnyilvánulásai, hanem a rendkívül bonyolult és változatokban gazdag sajátos személyiségnek egymással korrelációban lévő részösszetevői, melyeket az ismert és még ismeretlen személyiségjegyek erősen determinálnak; lelki természetükből viszont következik, hogy nem mindig azonos módon nyilvánulnak meg, tehát nem is értelmezhetők mindig azonos módon, a megfigyelő számára pedig mint szemléleti adatok szubjektív jellegűek és természeténél fogva műszerekkel sem minőségileg, sem mennyiségileg meg nem határozhatók, azaz exakt mér-

tékkel nem mérhetők. A behaviorizmus »objektív« megfigyelési módszere, melyet egyedüli megfigyelési módszernek ismer el, tehát csak szigorú fenntartással alkalmazható a személyiség lélektani vizsgálatában.

A szubjektív becslési módszer fogyatékoságai a teszt-módszer párhuzamos alkalmazásával hidallhatók át, mert a két módszer nagyrészt kiegészíti egymást. A kettő együttes alkalmazása sokkal megbízhatóbb diagnózist és prognózist ad, mint külön-külön. Az újabb vizsgálatok már ezt az egyesített eljárást alkalmazzák (E. KÖHLER 40:).

## 6. Pszichográfiai módszer.

A személyiség megismerését megkönnyítik azok a feljegyzések, melyeket a nevelő alkalomszerűen, vagy rendszeresen vezet minden növendékéről (LASURSKI 45:77). Ezek a feljegyzések bizonyos neveléslélektani szempontok szerint irányítva és rendszerbe foglalva igen eredményesen támogatják az iskolásgyermekek egyéni lelki rajzának kialakulását. Az irodalom számos ilyen jellem-,<sup>1</sup> vagy személyi lapról ad ismertetést. Ezeket egyesek a felnőttekre is kiterjesztették (Baade, W. Stern, Lippmann) és elnevezték pszichografiának. Pedagógiai célú személyi lapokat szerkesztettek: Trüper, F. Weigl, E. Hylla, M. Muchow, Braunshausen, Lay, Lobsien, Schneider, stb., nálunk először RANSCHBURG, WESZELY, VÉRTES, BODA és mások.

A gyakorlatban használatos pedagógiai személyi lapok két csoportba oszthatók:

Az első csoportba tartoznak azok, amelyek nem mennek vissza az emberi pszichés személyiség végső összetevőire, hanem rendszerint gyakorlati céloktól meghatározottan inkább csak a személyiség megnyilvánulásainál, külső viselkedésformáinál, vagy a lelkiség egyes részterületeinél maradva igyekeznek diagnózist, esetleg prognózist adni. A legtöbb ilyen pedagógiai személyi lap szempontjai önkényesen felvettek, rendszertelenek, kevésbé áttekinthetők, zavarosak s így értékük is igen változó. Ebbe a csoportba tartoznak a pszichológiai részletszemponatok szerint készült személyi lapok is. Neveléslélektani értékük az előbbiekkal szemben kétségtelenül nagyobb. Fő fogyatkozásuk azonban sokszor az elméleti tisztatlanság, a pszichológiai elemzés hiánya, bár a lelki fejlődés tanulmányozására eléggé alkalmasak. Hasznuk elsősorban az, hogy a nevelők figyelmét ráirányítják a növendék eddig rejtett tulajdonságaira, a nevelésben tudatos, megokolt eljárásra készítetik és érdeklődésüket a nevelés mélyebb lélektani problémái felé terelik. Az e csoportba tartozó személyi lapok rendszerint abban a hibában szen-

<sup>1</sup> A jellemlap elnevezés nem egészen helyes és pontos. A német irodalomban inkább a Personalbogen (Személyi lap), vagy Beobachtungsbogen (Megfigyelő lap) elnevezést használják.

vednek, hogy a vizsgált személyiségről csak mozaik-képet adnak, de nem tüntetik fel lelki jellegzetességeinek egységes szervezetét s így nem nyújtanak igazi mély bepillantást a gyermeki személyiségbe, nem fedik fel annak rejtélyét és végső (lélektani) értelmét.

A második csoportba tartoznak a pontosabb lélektani személyiségelemzéssel összeállított és a személyiség belső szerkezeti egységét és tagozódását feltüntető személyi lapok. Ilyen irányú kísérletet tartalmaz Boda személyiségvázlata (BODA 6:) és személyi lap tervezete (BODA 12:), melyek a külső megnyilvánulások, viselkedésformák belső indítóokait, gyökereit kutatják fel. Boda szempontjain kívül azonban egy pedagógiai személyi lapnak még a következő követelményeknek kell megfelelni:

a) A növendék azon testi és lelki tulajdonságait, folyamatait, személyiségének azon részstruktúráit kell figyelembe venni, amelyek a nevelés szempontjából fontosak.

b) Feltétlenül szükséges a fejlődési szempontoknak az érvényesítése, ami annyit jelent, hogy a végső biopszichés összetevőket a gyermek-, ifjú- és felnőttkor szempontjai szerint külön kell vizsgálnunk és alkalmas kérdéseket keresnünk a végső összetevők fejlettségi fokának a fejlődéstől függő szerkezeti jellegzetességeinek, érettségi fokának megállapítására.

c) a felvett szempontok legyenek tekintettel a gyermek külső viselkedésének minden lehető belső okára, hogy közülük a valódit választhassuk ki.

d) Körültekintő vizsgálattal kell eldönteni, hogy valamely tulajdonság belső eredetű-e, vagy csak valamely külső helyzet (pl. megszokás) váltja ki (Curti 20:464).

e) A nevelőnek óvakodnia kell, hogy ítéleteiben alanyiaság, elfogultság, vagy túlzott idealizálás ne vezesse.

f) A nevelési szempontot szem előtt tartó vizsgálat nem fedkezhet meg az antropológiai lelki összetevőkről sem. Ilyenek pl. a spontaneitás, játék, érdeklődés, nevelhetőség, a nevelő és a növendék viszonya, az egész karakterológia területe (a személyiség rétegei, önismeret, emberismeret, stb.) és más hasonló szempontokról.

Általános lélektani és antropológiai szempontból ítélve a legjobb pedagógiai személyi lapnak ítéljük Martha Muchow személyi megfigyelő-lapját, mely az iskolásgyermek lelki világának analízisével próbál összefoglaló és a végső pszichés alapokig hatoló magyarázatot keresni a gyermek személyiségére. Az általa közreadott személyi lap (M. MUCHOW 50:) megfigyelési szempontjai kiterjednek: 1. A gyermeket a szülői házban érhető személyiségformáló hatásokra (családi körülmények: szülők, testvérek, életmód, anyagi körülmények, lakásviszonyok; a gyermek és a család viszonya: otthoni ápolás, nevelés, iskolán kívüli elfoglaltság, stb.). 2. A gyermek testi, egészségi és fejlettségi állapotára (konstitúció, ált. fejlettségi állapot, testi rendellenességek, zavarok, idegrendszer állapota, beteges és rossz szokások, az iskolai munka hatásai, stb.).

3. A gyermek pszichés fejlettségére és sajátosságaira (erkölcsi és szociális jellemének fejlettsége: öntudat, önkritika, önuralom, önzés, önzetlenség, a közösséggel, tanulótársaival, a tanítóval szembeni viselkedése, rendszeret, munkakészség, vallásos, művészi és értelmi érdeklődése, stb.), testi és szellemi képességeinek fejlettsége és sajátossága: a) itesti mozgások és magatartások technikája, motorikája, különleges kifejezőmozgási készségek: tánc, torna, sport, rajz, kézimunka, kézírás, stb.), b) beszéd-készség (beszédtechnika, szóbőség, kifejező-készség, stb.), d) szellemi tevékenység (felfogás, tanulás, alkotás): 1. játékban: spontaneitás, játszóeszközök, alkalmazkodás, játszókedv, kitartás, milyen játékot szeret. 2. munkában: munkatempó, önállóság, szervezőképesség, különleges munkák elvégzésére irányuló tehetség és érdeklődés: 'zene, dramatizálás, előadókészség, rajz- és alakítókészség, írás, tanulás, olvasás, vers-tanulás, elbeszélőkészség, nyelvkészség, számolás, érdeklődés az egyes szaktárgyak iránt.

Ha a nevelő minden növendékéről ilyen személyi lapot vezet, állandó áttekintést nyer azok fejlődő személyiségéről s olyan erőforrással rendelkezik, mely a sikeres nevelésnek elemi feltétele: a növendék mélyreható lélektani ismerete, hogy öntudatosan végezhesse munkáját, a nevelést.

## V. FEJEZET.

### **Az egyéni nevelés helyes értelmezése. Individuális és szociális pedagógia.**

Az újabb nevelésemelkedők a nevelés kollektív céljainak fenntartásával túlnyomóan a nevelés individuális célkitűzései mellett foglalnak állást, különösen annak domináló lélektani jellegét tekintve. Ezek az elmelkedők ugyanis a nevelés lényegét a részint tervszerű, részint alkalmoszerű tudatos pszichés ráhatásban jelölik meg, mely a közösségből ered ugyan és arra visszahat, de mivel tárgyai a bizonyos szempontból fejletlen személyiségek (egyének), főcélja a kiegyensúlyozott, összhangzatos és értékes személyiségek kialakítása, mert bármilyen további célt is tűzzünk a nevelés elé, egyik sem valósítható meg az individuális erők előzetes kibontakoztatása nélkül (VÁRKONYI 78:14, LOCHNER 46.; IMRE S. 31:22). A növendék individuális kibontakozási irányát strukturálisan determináló össz-személyiség mint új és a nevelés egész területét átfogó elv és célkitűzés nevelésgyakorlati érvényesítése azonban bővebb magyarázatra szorul. Mindenekelőtt feleletet kell adnunk arra a kérdésre, hogy a nevelésben mikor és milyen mértékben kell az individualitás elvét alkalmazni és mennyiben kell tekintettel lenni a nevelés szociális feladataira?

A nevelés célját tekintve az individuális és szociális pedagógia két szélsőséges felfogása homlokegyenesen ellenkezik egymással, mert mind a kettő a maga célkitűzését tartja fontosnak s mindegyik a másik jogainak tekintetbevétele nélkül akar pedagógiát alkotni. A pedagógia nem veheti alapul kizárólagosan egyik szempontjait sem. A pedagógia, mint tudomány, csak egyféle lehet: olyan, mely egyik szempontot sem teszi uralkodóvá, hanem felülemelkedve, vizsgálat alá vesz minden tényezőt, tehát az egyénben és a társadalomban található tényezőket egyaránt. A két szélsőséges álláspont között áll az arany középút elve, mely számol a növendék individuális vonásaival, melyeket nem lehet letagadni. De nem lehet tagadni azt sem, hogy az egyének között közösség van s ez a közösség nemcsak együttlét, hanem sokszoros kölcsönös hatás és vonatkozás. A kultúrát az egyén a közösségtől kapja, de továbbvitelén maga is munkálkodik. A pedagógia tehát éppen annyira egyéni, mint társadalmi tudomány, mely a részletszempontokat

tekintve hangsúlyozhatja az egyiket, vagy másikat, de ugyanakkor egyiket sem hanyagolhatja el. Szükségtelennek tartjuk hangoztatni, hogy a két szélsőséges álláspont mellőzésével egyedül az egyén és a társadalom szempontjait jogosan kielégítő nevelésméleletet fogadhatjuk el helyesnek.

Már más helyen rámutattunk arra, hogy a személyi kibontakozásnak vannak bizonyos korlátai, melyek főként a mélyszemélyiség öröklött konstitúciós adottságaiban rejlenek. Ezekkel tehát a nevelésben számolni kell, mert rajtuk nem sok hatalma van a nevelőnek. Viszont a személyiség korlátlan kibontakozása ellen szól az a körülmény, hogy benne nemcsak jó, hanem kedvezőtlen csírák is vannak, melyek »természetes« kibontakozása nem szolgálja a személyi magasabbrendűséget. Nem fogadhatjuk el tehát a gyermeki individualitást legnagyobb tiszteletben tartó Ellen Key álláspontját, aki a »gyermek öfelségéről« a következőket írja: »Amíg a szülők a porba nem hajtják homlokukat a gyermek fennsége előtt s amíg fel nem fogják, hogy a gyermek szó csak más formájú kifejezése a fenségnek; amíg észre nem veszik, hogy a jövő játszadózik lábaiknál, addig nem fogják megérteni azt sem, hogy sem hatalmuk, sem joguk nincsen a gyermek számára törvényeket előírni, mint ahogyan nincs joguk és hatalmuk a csillagok pályáit megszabni« (ELLEN KEY 25:). A »gyermek öfelsége« nagyon is telve van a gyarlóságokkal, melyek jövő fejlődésének csak akadályai volnának. Ellen Key demokratikus gondolatát nem igazolják a lelki kibontakozás törvényei sem. De ugyanígy téves L. Gurlitt felfogása is, aki a nevelést szintén a természetes fejlődésre akarja bízni, mint Rousseau, vagy P. Oestreich (54:) elmélete, aki az egyénben állandó feszülési állapotot teremtő ellentétek (polaritások) szándékos felkeltésével és az egyén veleszületett vitalitásával véli megoldhatónak a nevelést.

Ahogy azonban nem szolgálja az egyetemes pedagógia célkitűzéseit az egyén kizárólagos kultuszára épített individuálpedagógia, ugyanúgy téves utakon jár az egyént el nem ismerő szociálpedagógia, melyet sokan mint egyedül üdvözítő felfogást hirdetnek.

A túlzó individualista és tömegneveléssel szemben mi lehet a mai pedagógia helyes szempontja?

Ha a modern pedagógia elméleti és gyakorlati feladatait tekintjük, azt látjuk, hogy benne tulajdonképpen nem egy egyszerű, hanem egy kettős, egymással párhuzamos és egymást lényegileg feltételező irányvonal fedezhető fel: a nevelés egyéni (lélektani) és társadalmi (eszmei) feladatai.

Szociális szempontból el kell fogadnunk minden pedagógia egyik alaptételétül Natorp hitvallását: az ember emberré csak az emberi társadalom által lesz. Nevelői gondolkodásunknak - mint Imre Sándor mondja - nem szabad megállni az egyénnél, mert az egyén elválaszthatatlan a közösségtől. A nevelést a közösség határozza meg és a nevelés elméleti s gyakorlati feladata a közösség fejlődésének, haladásának rendszeres segítése (IMRE S. 30:). De viszont



teljes mértékben áll az is, hogy amint az individuum, az egyes ember nem lehet független öncélúság, ugyanúgy a közösség sem. Ebben a felismerésben találhatjuk meg a végletek felett a nevelés elvszerűségének egyedül helyes útját. Mindaddig, amíg a közösség bármely alakulata, sőt maga az egész emberi közösség is öncélúnak tekinti magát, a nevelés csak rabszolgákat formáló kényszer, sablonos emberformálás lehet csupán. De éppen így csak zsarnokságot és önkényességet idézhet fel a magát öncélúnak tekintő individuum érvényesülése is' (MAKKAI 48:36). Község és egyén, társadalom és egyes ember két olyan adottság, melyek között csakis egy mindkettőjüktől független és szabad harmadik tényező alkothat egészséges kapcsolatot és egyensúlyt s ez a harmadik éppen a nevelés.

A nevelés lehetőségét, szükségességét és jogosultságát éppen az adja meg, hogy feladata az egyéneket a községet tisztán kifejező személyiségekké nevelni és a községet az individuális erőket teljesen érvényre juttató személyi egységgé kovácsolni. Ebben a feladatban rejlik a pedagógia örök krízise, de egyben csodálatos művészete is, melynek fel kell váltani a Herbart tiszteletreméltó cégére alatt űzött sablonos módszereskedést, gépies didaktizálást és silány racionalizmust s a nevelés lehetőségének, jogosultságának, szükségességének, céljainak, tényezőinek, a nevelőhatalom forrásainak és határainak, a nevelő és növendék kapcsolatának, személyi és községi jelentőségének, az iskola lényegének és hivatásának, a nevelés kényszerének és szabadságának, érzelmi és akarati jellegének, egyszóval a nevelés egész koncepciójának megalkotásában tekintet kell lenni az egyénre is.

Eddigi fejtegetéseinkből az individualitás elvének pedagógiai érvényesítése terjedelmét illetőleg összefoglalólag a következőket szögezhetjük le:

A részletes lélektani kutatás s az egyén és a társadalom előbb vázolt, mindkettőre nézve nélkülözhetetlen egyensúlyának feltétlen szükségessége alapján elavult ócskaságnak kell bélyegeznünk a diktatórikus nevelői kényszert és a növendékhez való alkalmazkodás parancsát kell a nevelők elé állítanunk. Eredményes nevelés nem valósítható meg a növendék individuális vonásainak ismerete nélkül. A nevelő lelki alakító és irányító munkájának sikerére csak akkor számíthat, ha egyénileg nevel, ha a növendékek lelki világának sokrétű gazdagságához alkalmazkodik, ha a nevelés eszményeit a növendékek egyéni adottságaihoz, képességeihez, hajlamaihoz méri, eljárását és módszerét az egyénben rejlő feltételekhez szabja. Bárán kimondhatjuk tehát, hogy nemcsak annyiféle módszer van, ahány tanító, hanem annyiféle is, ahány növendék! Az így értelmezett módszernek további részletezése és kifejtése sajnos túlnő elméleti fejtegetéseink keretein, mert azt egész terjedelmében a didaktikába kell soroznunk.

Általános didaktikai elvként kell azonban leszögezünk, hogy valahányszor az iskolai élet keretei megengedik, adjunk alkalmat a növendékek egyéni értékeinek kifejezésére. Még a legjobbnak el-

ismert és más esetekben kitűnően bevált módszert se erőszakoljuk egyformán minden növendékünkre, ha más úton jobb eredményt tudunk elérni. Hogy melyik gyermekhez milyen módon és milyen eszközökkel közeledhetünk és érhetünk el jobb eredményt, arra merrev és mindenható szabályokat, sablónokat nem állíthatunk fel. A nevelés és tanítás terén minden módszer és eszköz értéke egyéni lesz; eredményessége és a nevelő szubjektív pedagógiai és didaktikai megérzése dönti el jogosultságát.

A túlzó individuálpedagógusokkal szemben azonban azt is le kell szögeznünk, hogy helytelen volna a nevelésben mindig individualizálni, mert egyrészt a növendékben számos olyan vonás van, melyek amellet, hogy individuálisak, a növendékek nagyobb csoportjára nézve is jellemzők (tipikusak), azaz közösek (pl. az életkorból fakadó jellegzetességek, nemi sajátosságok, általános értelmesség nivója, stb.), másrészt az iskolai élet közösségében a folytonos individualizálás a nevelő tevékenységét összefüggéstelen ténykedésekre bontaná szét. Az osztályközösségben, mely az egyes növendékek individualitása mellett is fennáll, nemcsak »egy« növendékre kell tekintettel lenni, hanem a tanulók közösségére, sőt tágabb értelemben a növendékre, mint közösségi lényre is. Ezeket a körülményeket minden individualizálásra való törekvés mellett sem lehet figyelmen kívül hagyni és az individuálpedagógiai ideált bizonyos kompromisszumokkal kell megközelíteni. Ilyen kompromisszum az egyéni és a tömegnevelésben a típusnevelés, mert a tömeg és az egyesek közötti szakadék áthidalható a típussal. A tipushoz való alkalmazkodás különösen ott segíti elő a nevelés individualizálását, ahol a nagy tömeg miatt erről szó sem lehetne. A típusnevelésben követendő elvekre vonatkozóan különösen hasznosítható irányító támpontokat nyújtanak az első fejezetben felsorolt pedagógiai típusok, melyek számát az iskolai nevelés célszerűsége szerint a nevelő is könnyen gyarapíthatja.

A típusnevelés kompromisszum jellegéből következik azonban, hogy a tipushoz való alkalmazkodás nem oldja meg az individuálpedagógia összes problémáit. A típus csak irányító elv a növendék egyéni kibontakozásának elősegítésében. A típusok sohasem tiszták (legnagyobb számban a kevert típusokkal találkozunk) és bármelyik típusba is soroljuk domináló sajátosságai alapján a növendéket, a típus tág keretein belül egész személyi-lelkisége individuális marad, telve sajátosan egyéni problémákkal, melyeket még a típusokra támaszkodó nevelés sem képes nagyvonalúsága miatt megoldani. Vannak tehát esetek, amikor a nevelőnek egészen egyéni módszereket kell alkalmazni (különösen patológiás és kriminológiai esetekben) s individuális úton kell megpróbálni a beavatkozást a növendék lelki dinamizmusába. A nevelő teljes mértékben akkor emelkedik hivatása magaslatára, ha egész nevelési rendszerének felépítésében és végrehajtásában a közösségi nevelés magasztos célkitűzései mellett individuálpedagógiai elvek is vezetnek a kitűzött eredmény elérésében s növendékeinknek közös és tipikus sajátosságai

mellett sohasem feledkezik meg figyelemmel lenni az individuális problémákra is. A sokak által kétségbevonat különleges »nevelői érzék« (»donum didacticum«) éppen ezen a téren teremheti legszebb gyümölcseit, de ébren tartja a nevelői felelősséget is, mert csak ennek birtokában érez bátorságot a nevelő önmagának számot adni minden növendéke jövő életének sorsáért. Nem hinném, hogy akadna nevelő, aki az individualitás elvének ezt a legfőbb nevelői értékét a legkisebb mértékben is kétségbevonná.

---

C)

## **Individuális nevelési reformtörekvések.**

Bár úgy érzem, hogy értekezésemmel nem merítettem ki teljesen az individualitás elvének pedagógiai problémáját, hiányosnak kellene ítélnem, ha nem szólnék azokról az individuális pedagógiai reformtörekvésekről, melyek az elméleti és elvi megállapítások kereteit átlépve a gyakorlati nevelőoktatás területén, a nevelési és iskolarendszer szervezetében és módszerében az újszerűség stádiumán túljutva ma már erősen éreztetik hatásukat.

Hogy egészen tárgyilagos legyek, meg kell említenem, miszerint e reformtörekvések indítóokai között csak egyik elv az egyéniség kifejllesztésének elve. Keletkezésük sok egyéb okra vezethető vissza. A legközvetlenebb ok, mely életre hívta ezeket az iskolákat a hagyományos, herbarti szellemű iskola külső és belső rendjével és nevelési eredményeivel való elégedetlenség volt.

A régi herbarti rendszerrel szemben ezek a törekvések gyökere, némely esetben túlzó reformot kívánnak s mint minden újítás, szükségképen elvi vitát provokáltak a nevelés konzervatív híveivel, akik Herbart deduktív, minden haladás elől elzárkózó merev és dogmatikus pedagógiai rendszeréhez ragaszkodva rendkívül ellenséges magatartást tanúsítottak minden újító törekvés ellen. Egyre szaporodik azonban ma már azoknak a nevelőknek a száma, akik a túlzásoktól mentes és a gyakorlati lehetőségek határain belül maradó egyéni nevelés mellett foglalnak állást. Az egyéni nevelés híveinek e gyarapodásában nagy szerepük van az újabb személyiség- és nevelés-lélektani megállapításokon kívül a herbarti alapokon nyugvó iskolarendszer és módszer nyilvánvaló tévedéseinek és hibáinak s azon empirikus eredményeknek, melyekkel az individuális nevelés elveit és módszerét követő új iskolák dicsekedhetnek.

Ha a régi és az új nevelés közötti elvi ellentétek kérdésében tárgyilagos állást akarunk foglalni, »sine ira et studio« meg kell vizsgálnunk mindkettő rendszerét, módszerét, célkitűzését, eredményeit, előnyeit, hátrányait és gyakorlati lehetőségeit.

## 1. Régi és új nevelés.

Röviden összefoglalva az új és a hagyományos iskola közötti ellentét a következő főbb vonásokban fejezhető ki:

A hagyományos iskola szerint a gyermek tisztán befogadó (receptív) lény, aki tehát erre a befogadásra alkalmas környezetbe kell helyezni s a módszert (közlő) is ehhez kell alkalmazni. Ez a felfogás nyilvánul meg az iskola egész berendezésén (tanterem, mozdulatlanságra és hallgatásra kárhóztató padokkal, bemutatásra szolgáló fekete táblával és a padok fölé emelkedő katedrával).

Az új iskola a gyermeket nem receptív, hanem aktív lénynak tekinti, akinél a befogadás benső szükségletekből fakadó spontán aktív tevékenység. A gyermeket nem tekinti olyannak, mint a formálható anyagot, vagy viaszt, hanem organikus élő testi-szellemi lénynak, aki önmagát állandóan tevékenykedve fejti ki.

A hagyományos iskola egyoldalú, főképen az emlékezetre támaszkodik és minél több ismeret (képzet) felraktározására törekszik.

Az új iskola az értelmén kívül a gyermek érzelmi és akaratilagát, természetes hajlamait és képességeit is műveli s ezek összehangzatos kiművelését célozza.

A hagyományos iskola életének kerékkötője az órarend, melynek elkészítésében a technikai kivihetőségen kívül a legfőbb irányadó elv a tanulók figyelmi készsége és terjedelme és a tárgyak figyelemigénye.

Az új iskola sokkal észszerűbben jár el: olyan helyzetet teremt az iskolában, mely figyelmes és tevékeny elmerülésre indít. Ennek pedig egyetlen módja az érdeklődés és az egyéni képességek irányába terelt öntevékeny munka.

A hagyományos iskola tanterve tisztán materialisztikus, megismerkedésének fő szempontja az egy év alatt elvégezhető legnagyobb mennyiségű ismeretanyag.

Az új iskola az ismeretanyag mennyiségét korlátozza, csupán a legszükségesebb anyagot veszi fel, de annál nagyobb súlyt helyez a formális (alaki) képzésre, tehát az összes lelki erők teljesítőképességének fokozására és kiterjesztésére.

A régi iskolában a tanítás és a tankönyvek az ismeretanyag beemlézését segítik elő, míg az új iskolában az önálló értelmi tevékenység, a kutatás ad feleletet a gyermek lelkében spontán felmerülő kérdésekre.

A hagyományos iskolában a vizsga célja az egész évben elsajátítandó anyag emlékezetben tartásának ellenőrzése. Az új iskola ellenőrzése nem az ismeretanyag mennyiségére irányul, hanem a gyermek alkalmazóképességére, az élet új helyzeteihez való alkalmazkodására, ismereteinek értékesítésére és szerzett ügyességére.

A hagyományos iskola a tömegtanítás helye, hol bizonyos egyetemes formákba kényszerítik a növendékeket. Az új iskola egyetlen és alapvető elve az »egyéniesség szuverénitása«, mely min-

den gyermek egyéni hajlamai és képességei szerinti nevelését követeli.

A régi iskola a tantárgyaktól vezetve a koncentrikus haladás híve. Az új iskola a gyermek természetes fejlődésmenetét veszi tekintetbe és az érdeklődési központok irányítását fogadja el.

A régi iskola a mozdulatlanságban, az új a tevékenységben látja az igazi fegyelmet. A régi inkább a külső fegyelemre, az új a belső fegyelemre törekszik.

A hagyományos iskolában a kényszerű, mesterséges érdeklődés, az új iskolában a belső, spontán érdeklődés az uralkodó.

A régi iskolában az egyéni munka kötelező. Az új iskolában fontos szerepet tölt be a kollektív munka társadalmi és erkölcsi szempontból, mert a csupán egyéni érdekeket szolgáló munka önzésre vezet. Az individuális nevelés tehát korlátokat szab az egyéniségnek ott, ahol egoizmusa összeütközésbe kerül a közösségi érdekekkel.

Különös súlyt helyez az új iskola az erkölcsi nevelésre s a rossz hajlamokat nem egyszerűen elnyomni, hanem kiegyenlíteni, levezetni, feloldani, szublimálni igyekszik.

Mindezek a poláris ellentétek a két nevelési rendszer között a régi rendszer deduktív módszeréből s a gyermek egyéniségének abszolút figyelmen kívül hagyásából származnak. A régi rendszer a növendéket passzivitásra, hallgatásra, csendes ülésre kényszeríti, mesterséges korlátok közé szorítja és mégis koncentrált figyelmet kíván tőle minden tantárggyal szemben; egyoldalúan az értelmére akar hatni érzelmi és akarati erőinek mellőzésével. A régi iskola-rendszer szervezete és munkamódja miatt tehát képtelen az egyes növendékek különleges, egyéni érdeklődéséhez, képességeihez, munkatempójához alkalmazkodni, a növendék egyéniségét elhanyagolja, sokszor el is nyomja, aminek káros következménye az önállóság és öntevékenység hiánya, a spontán feltörő tehetség elnyomása s a növendék természetadta egyéniségétől idegen struktúra erőszakolása.

A régi herbarti iskola ezen gyakorlati tévedései mélyebb elméleti tévedésekben lelik magyarázatukat. Dewey szerint (22:204) a herbarti felfogás legalapvetőbb tévedése, hogy a képzeteknek mintegy külső létet, az egyén tevékenységeitől független értéket tulajdonít s a gondolkodás tevékenységét mellékes jelenségnek tekinti az ismeretszerzés aktusában, ahelyett, hogy az ismeretet tekintené mellékesnek a gondolkodás kibontakozásában. Herbart módszeres fokozatokra épített oktatásmenete az ismeretszerzés pszichológiai elméletére alapított pontos terv ugyan, de téves, mert a valóságban e fokozatokat követve nemcsak a gyermek, de még a felnőtt sem fedezhet fel új igazságokat. A herbarti fokozatok pszichológiai alapja nem a gyermeké, hanem a nevelőé. Claparède szerint Herbart formális fokozatai az ismeret-előadás logikai rendszerének felelnek meg, de nem az ismeretszerzés pszichológiai rendjének, mely nem követi az előkészítés, bemutatás, összehasonlítás és egyetemesítés

fokozatait, hanem talán sokszor éppen megfordítva, vagy össze-visz-sza folyik le.

Alapjában elvétett a herbarti pszichológia két főkoncepciója, az érdeklődés és az appercepció, melyen az egész herbarti rendszer épül.

Herbart az érdeklődést nem az ismeretszerzés indítóokának, hanem ellenkezőleg: következményének tekinti. Bár mindenki előtt egészen magától érthetődő, hogy a tanulás célja a lélekben spontán, vagy másodlagosan támadt kíváncsiság, érdeklődés és bár Herbart is felismeri fontosságát, metafizikára épített rendszere nem engedi meg, hogy helyesen lássa meg az érdeklődés természetes helyét. Herbart nem fogadhat el semmiféle »csírákat«, természetes prae-diszpozíciókat, mert ezek a metafizika és pszichológia halálát jelentenék. Az érdeklődés nem spontán szükségletekből fakadó lelki jelenség számára, amint azt a mai pszichológia vallja, hanem a régi és az új képzetek összeütközésének, harcának, majd összeolvadásának, az appercepciónak az eredménye s mint ilyen újabb ismeretek szerzésének vágyát kelti a lélekben. Herbart azonban itt ellentmondásba jut önmagával. Ha az érdeklődést a képzetek appercepciója idézi föl, akkor nem lehet oka az új képzetekre való vágyódásnak, nem lehet oka az appercepciónak. A pszichológiai valóság éppen megfordítva van: az érdeklődés éppen akkor ébred, mikor nem tudunk valamit appercepciálni, tehát kevés a képzetünk, benne rések, hiányok vannak. Éppen a hiányos, embrionális képzetkinccsel rendelkező kisgyermek a legkíváncsibb, éppen azért kérdez a legtöbbet.

A szellemi gyarapodás sem magyarázható egyszerűen az új képzeteknek a régiéktől való asszimilációjával, hanem sokkal inkább azzal, hogy a meglévő képzetállomány igazodik az újhoz s a lélek a kiegészülés, alkalmazkodás révén gyarapodik. Az ismeretszerzés nem egyszerű befogadás, megjelenítés, reprezentáció, hanem belső akció, tevékenység, mely a képzeteket foglalkoztatja, dolgozza fel s közöttük meglátja vagy megteremti a viszonyokat. A gondolkodás fejlődése nem magyarázható a képzetek mechanikus kapcsolódásával, hanem azzal, hogy struktúrája az értelmi tevékenység gyakorlása (fogalomalkotás, ítélet, következtetés, lényeglátás, viszonylátás, viszonyalkotás) és a környezethez való alkalmazkodás következtében állandóan módosul (Piaget).

A személyiség fejlődésében a gondolkodás fejlesztésén és a tudás gyarapodásán kívül különösen lényeges mozzanat az akarat formálása is. Herbart az akaratot is a képzetekből vezeti le: az akarat a képzetek mechanizmusából sarjad, tehát az értelmi élet következménye. Ez az intellektualista felfogás nem számol azzal a ténnyel, hogy az akaratot voltaképpen milyen gyenge szálad fűzi csak az intellektushoz s hogy annak gyökerei sokkal mélyebben, az egyéniség legmélyebb rétegeibe, poláris ellentéteket tartalmazó ösztönös tendenciáiba nyúlnak le, hol a fejlődés folyamán drámai harcok folynak, míg kialakul belőle egy viszonylag állandó magatartással rendelkező magasabbrendű Én, a kiforrott személyiség. A herbarti

nevelés mindezzel nem számol s így a régi iskolában olyan nevelés folyik, mely hiányos, egyoldalú, ferde, természetellenes, kiforratlan, erőszakolt álszemélyiségeket hoz létre, melyek tehát kiegyensúlyozatlanok, diszharmonikusak, értéktelenek. A nevelés célja pedig a kiegyensúlyozott, harmonikus és értékes személyiség kibontakoztatása.

Az individuális nevelés elvén álló iskolák elsősorban a növendék egyéniségét háttérbe szorító hibákat és téves eljárásokat akarják az iskolai nevelésből kiszorítani célul tűzve ki a nevelés egész szervezetének és módszerének olyan átalakítását, mely a gyakorlati élet követelményeit tartva szem előtt, a növendék lelki alapstruktúrájával és egyéni képességeivel számolva, lélektanilag alapon, intenzíven és eredményesen szolgálja azoknak kiegyensúlyozott, összhangzatos, értékes személyiségekké való kibontakozását.

A növendék egyéniségének a nevelés egész területén való érvényesítését sürgető reformerek között vannak olyanok, akik elveiket a meglévő iskolarendszer keretein belül tartják megvalósíthatóknak, mások viszont a meglévő iskolarendszert teljesen alkalmatlannak tartják e reformra. A legtöbb kifogás, amint arra már rámutattunk, a nevelhetőségről vallott alapfelfogás, a nevelés mindenhatóságába vetett kritikátlan hit, a nevelés folyamatának téves pszichológiai magyarázata s az ezt gyakorlatilag támogató osztály-, vizsga, bizonyítványrendszer és általában a teljesen elvétett módszer ellen irányul.

Claparède világosan mutat rá arra, hogy bár nem ismerjük teljesen a képességeknek sem lélektanát, sem fejlődéstanát, de annyit tudunk, hogy a képességek mennyiségben és minőségben is különböznek egymástól. Az iskolának tehát nemcsak azok mennyiségére, hanem minőségére is tekintettel kell lenni. Bacon mondja, hogy a természetnek csak úgy parancsolhatunk, ha engedelmessé válik neki. A gyermekből is csak akkor tudunk kihozni valamit, ha alkalmazkodunk a természetéhez. A hagyományos iskola uniformizáló tanrendszerében egy-egy osztály tanulóinak nagy száma, a folytonos hajszolásra és gyors tempóra méretezett idő és tananyag köti meg a nevelőt és a növendéket egyaránt. Nagylétszámú osztályban a nevelő alig ismerheti meg növendégeit, de ha ismerné is egyéni képességeiket, akkor sem vehetné azokat tekintetbe, mert a régi iskolaszervezet a közepszerűség kifejlesztésére törekszik, s nem számol azzal, hogy minden osztályban igen különböző képességű, különböző intelligenciájú növendékek vannak együtt. Ezek közül pedig csak 40--50 % a normális közepes és az átlagosnál nagyobb, 40-45 % az átlagosnál alacsonyabb és 2-5 % az abnormis gyenge intelligenciájú tanuló (VASS KÁROLY 75:390). W. Stern vizsgálatai szerint gyengeelméjű kb. 3 %, gyengeközepes 22 %, közepes 50 %, jóközepes 22 %, kiváló tehetség 3 % (W. STERN 70:68). Hozzávetve ehhez még azt is, hogy a tanulók iskolai teljesítőképességét az intelligencián kívül erősen befolyásolja azok érzelmi és akarati élete, beállítottsága, érdeklődésük iránya, figyel-



mük, koncentrációképességük ereje, tehetségük minősége és foka, testi adottságuk, otthoni körülményeik, stb., érthető, hogy a tananyag mennyiségében és minőségében, valamint a módszerben a növendékek átlagintelligenciájához alkalmazkodó iskolában a tehetségesebb gyermekre nézve könnyű és kevés, a gyengébb tehetségűre nézve pedig sok és megemészthetetlen az előírt tananyag. A különböző tehetségűek együttes oktatása mellett szinte elkerülhetetlen, hogy az egyiknek túlsokat nyújtunk, túlterheljük, míg a másiknak ugyanez elégtelen, szellemi igényeit ki nem elégíti, tehetségeit kiaknáztatlanul hagyja.

Igaz, hogy a tanító figyelme bizonyos fokig áthidalhatja a nagy intelligenciakülönbségeket azáltal, hogy a gyengébbeket segíti és ösztökéli a haladásban, a tehetségesebbeket pedig külön feladatokkal foglalkoztatja, de nem oldhatja meg a munkatempót, mely egyénenként szintén különbözik, mert a kiszabott tananyag és meghatározott idő a tanítót is egy bizonyos munkatempó betartására kényszeríti. De különösképpen nem lehet tekintettel a tanító a különleges tehetségű tanulókra. Pedig az iskolának számolnia kellene a különböző képességekkel, mert az egyéni típus ellen dolgozva a természet ellen dolgozik, aminek kettős következménye van: csökkenti a teljesítőképeséget, másrészt undort támaszt az iskolai munka iránt. Márpedig egyáltalán nem közömbös, hogy a tanuló munkájához az undor, vagy a jóleső kielégültség érzése kapcsolódik-e. A gyermek nem szeretheti meg a munkát, ha folyton olyan dolgokat végeztetnek vele, amikre nincsen képessége, s nem lehet benne a cselekvés rugóját feszültségben tartani, ha cselekvése állandóan a sikertelenség érzetével párosul. A munka eredményessége emeli a munka értékességének érzését s így állandó permanenciában tartjuk az akaratot. Az egyéniség számbavételének szükségessége tehát nyilvánvaló az akarat nevelésében is.

## **2. Iskolai reformtörekvések.**

Fenti fogyatékokon próbálnak segíteni az újabb iskolai reform-törekvések. A növendékeket egy vonalra helyező u. n. »egydimenziós pedagógiát« a »kétdimenziós pedagógiával« kívánják felváltani, mely számol az egyéni képességek minőségi és mennyiségi különbözőségével. Az általánosan nagytehetségű tanulók számára pl. megengedik a gyorsabb haladást, osztályok átugrását. Féléves szemeszterek bevezetésével a kiszabott tanulmányi időt rövidebb ciklusokra osztják (pl. az Amerikai Egyesült Államokban). A különösen gyenge tehetségű tanulónak tehát itt nem egy egész évet, hanem csak egy félévet kell ismételnie.

Más megoldási mód: a párhuzamos osztályok rendszere a gyengébb és tehetségesebb tanulók számára, melyben a két párhuzamos osztály tantervi anyaga lényegében véve ugyanaz, csak az egyiké bő-

vebb (a tehetségesebbek számára), a másokban pedig szűkebb (a gyengébbek számára). Ilyen pl. a mannheimi iskolarendszer, hol a normáltanmenetű osztályok mellett egy-egy párhuzamos osztály van a nagytehetségű és gyenge tanulók számára. (Hauptklasse, Förderklasse, Hilfsklasse). Az ilyen iskolában sokkal könnyebb az individuális nevelés, könnyebben elérhető az átlageredmény, nincs túlterhelés vagy kevés munka, nincsenek kiemelkedő tanulók s az egyenrangúak versengése nagyobb serkentő erővel bír.

Az egyes tantárgyakban különleges tehetséget mutató növendékek számára a mozgó osztályok rendszere szolgál újításként. Itt a jó matematikus, de gyenge latinista a matematikát a magasabb-osztályú növendékekkel, a latint saját, esetleg alsóbb osztályban tanulja. Azonban ez a némely új iskolában sikerrel alkalmazott rationális rendszer különféle nehézségekkel jár (órarendi, a felsőbb osztályokba való lépés, stb. nehézségei).

A tehetségiskola egy külön típusa volt Németországban az u. n. Aufbauschule, melynek tanterve és művelődési iránya hasonló volt a klasszikus középiskoláéhoz, de az anyagot a tanulók lényegesen rövidebb idő alatt (5–6 év alatt) végezték el. Hasonló iskolatípus volt még az u. n. Abendgymnasium, melybe szintén csak kivételes tehetségű tanulókat vettek fel.

Alakultak iskolák az egyes különleges tehetségű (pl. a Thomasgymnasium és a Kreuzschule a zenei képességű) tanulók számára, de mindezek az iskolák és az egész »Aufstieg der Begabten« intézménye rövid időn belül megszűnt. A megszűnés elsősorban erkölcsi okokra vezethető vissza: A tehetségiskola tanulóinak erkölcsi érzülete elferdült, továbbá, hogy sok tanuló egyáltalán nem váltotta be a tehetség-diagnózis (tesztvizsgálat) megállapításait, tehetsége csüttörtököt mondott. Ez nyilván a diagnózis és a prognózis disszharmóniájára vezethető vissza, mely abból származik, hogy a lelki fejlődés alapja nem egyedül a tehetségvizsgálat alkalmával konstataált pillanatnyi helyzet. Igen sok tényező működik közre a tehetség kialakulásánál, melyek nagyrésze ismeretlen, vagy hozzáférhetetlen, így tehát a szelekció problémája igen nehéz és egyelőre megoldatlan kérdés. Nem lehet tehát minden gyermek és a tehetségek minden típusa számára külön iskolát állítani. Az egyéniségre szabott iskola (école sur mesure) kívánalmait csak egy olyan rendszer képes megoldani, mely lehetővé teszi minden egyes tanuló számára, hogy a legszabadabban csoportosíthassa különleges képességei kifejlesztésére nézve kedvező tanulmányait. Claparède szerint a jövő iskolarendszer kialakulásának lehetősége ezeken az alapokon van megadva. Claparède figyelemreméltó javaslata e tekintetben, hogy a középiskola felső osztályaiban a kötelező heti órák számát heti 20 órában kellene megállapítani, amelyek felét a közös órák foglalják le a minimális tantervi anyag, vagyis az egyes tantárgyak elemeinek feldolgozására, a másik tíz órában azokat a tárgyakat tanulnák a tanulók, amelyeket hajlamaiknak és képességeiknek megfelelő csoportosításban választanának ki, melyekben így lehetővé

válnék a speciális tanulmányok és gyakorlatok útján az elmélyedés. Ez a szabad választási rendszer nem volna kárára az u. n. általános műveltségnek, melynek elérése a középiskola feladata, mert a minimális tanterv biztosítja a közös szellemi kapcsolatok létesítéséhez szükséges közös ismeretek elsajátítását. Az általános értelmi fejlettségnek sem árt ez az egyéni képességeknek kedvező rendszer, mert az értelmesség (intelligencia) fejlesztése nincs tantárgyakhoz kötve. Az értelem mechanizmusa minden tárgynál ugyanaz, de a legbensőbb mechanizmusában mindenütt azonos intelligenciát — eddig még ki nem derített okok következtében minden ember más-más területen képes csak alkalmazni. Így tehát a tantárgyak mindegyike alkalmas értelmességi aktusok kiváltására, de hogy melyik terület lesz az egyén számára a legalkalmasabb, azt az egyéni képességek és tehetségek szabják meg. Claparède ezen javaslatai néhány franciaországi nevelőintézetben valósultak meg.

Az individuális irányú pedagógia törekvéseit már a háború előtt hatékonyan alkalmazta az iskolai nevelésben, s az általa felvetett eszmék termékeny sarjadásának indultak, rendszereződtek és megtisztultak s a legtöbb országban hasznos újításoknak váltak forrásaivá. Ezek közül a legismertebbeket és legjelentősebbeket említjük fel.

Belgiumban O. DECROLY hirdeti az egyéni nevelés elveit, Angliában REDDIE CECIL a legelső reformer, itt alakul a »New Education Fellowship«, mely az új nevelés világkonferenciáit hívja össze, Svájcban CLAPARÈDE, PIAGET, ROUSSEAU-intézete, P. BOVET és A. FERRIÈRE, Olaszországban MONTESSZORI MÁRIA és LOMBARDO RADICE a mozgalom harcosai, Amerikából indulnak ki a módszer javítására szolgáló törekvések, amilyen J. Dewey kísérleti iskolája, a Project Method, Platoon-Plan, Dalton-Plan, Howard-Plan, Winnetka-Plan, Németországban a Jena-Plan, PAUL GEHEEB és G. WYNECKEN, a forradalmi pedagógia szószólói.

Mindezek a rendszerek változatos jelszavak hangoztatása mellett megegyeznek abban, hogy a régi iskolával és neveléssel szembefordulva a tökéletesebb nevelést az egyéni nevelési eszméknek az iskolaszervezetekbe való átültetésével tartják egyedül megvalósíthatónak. Ez az egyetlen szilárd keret, mely Petersen szerint, aki maga is ennek az új iránynak az előharcosa, valamennyit egy egységes világnézeti áramlat égisze alá foglalja. Egy új világot, »New Era«-t akarnak teremteni, a »Jövő Útjain« járnak, hogy előkészítsék a szebb jövőt, mely minden ember vágya és reménye.

### 3. Reformiskolák

#### *a) Az Abbotsholme-i reformiskola.*

Az individuális nevelést megvalósító iskolák között méltán a legelső helyen kell említeni Reddie Cecil-t, aki Rochester közelében

1889-ben alapította »New School Abbotsholme« néven iskoláját, melyben Comenius, Pestalozzi, Locke, Spencer és Herbart nevelési elveit szem előtt tartva hangoztatja a testi és lelki erők összehangzott nevelésének elvét, számot vet a növendékek hajlamaival, törekvéseivel, tehát nevelési eljárásában az egyéniség érvényesülésére törekszik. Didaktikai eljárásában, fegyelmezési rendjében egyaránt a növendék egyénisége az alap, de alapja az erkölcsi és akarat nevelésnek is, melynek célja a tökéletes angol jellem kialakítása, mely feljogosít a patinás »Gentleman« jelző viselésére.

*b) John Dewey kísérleti iskolája.*

Dewey 1896-ban alapította a csikágói egyetemmel kapcsolatosan kísérleti iskoláját, melyben munkatársaival együtt a következő kérdésekre próbáltak feleletet kapni (23.): Hogyan érhető el, hogy az iskola ne elszigetelt tanulási hely legyen, hanem szoros kapcsolatban maradjon a növendék otthonával és közvetlen környezetével?

Hogyan lehet eltávolítani azokat a korlátokat, melyek a gyermeket az iskolában a valóságos élettől elkülönítik? Hogyan válaszszuk ki azt a nevelőanyagot, melyet a gyermek is értékesnek tart és szívesen tesz magáévá? Mennyi anyag szükséges a gyermek kifejlődéséhez? Hogyan lehet a formális tárgyakat (írás, olvasás, számolás) a mindennapi élet tapasztalataival kapcsolatban foglalkozásszerűen tanítani? Hogyan lehet e készségek tanítását a gyermek szükségleteivel (spontaneitásával) összekapcsolni? Hogyan lehet az iskolát olyanná alakítani, hogy lehetővé tegye az egyéni erők és képességek leghabakibb kibontakozását?

E problémák megoldási lehetőségét Dewey a következőkben véli megtalálni:

1. Az egész világot s benne az embert, a gyermeket is a plasztikus fejlődés, evolúció, a dinamizmus, a változás jegyében kell tekinteni.

2. A pragmatista elvet kell elfogadnunk, mely szerint az élet teljessége nem az elvont, hanem a cselekvésre indító gondolkozásban van. Az iskolának is cselekedtető oktatást kell nyújtani.

3. A gyermek természeténél fogva aktív lény, akit benső szükségletei készítenek tevékenységre. A szükséglet kielégítésére az amerikai ember lelkületéből folyó sikerérzet alkalmas.

Érvényesíteni kell a nevelésben is a demokrácia elvét, mely megköveteli, hogy a társadalomban élő egyén aknázza ki magát teljesen, hogy hasznára legyen a társadalomnak. A társadalomban való helyét mindenkinek egyéni tehetsége jelöli ki, s nem a születési előjog, vagy protekció.

5. A tanítás módszere érdeklődési centrumokra építendő s figyelembe kell venni a növendék következő lelki képességeit: figyelem, probléma-érzék, kitartás, önzetlen érdeklődés, hajlékony értelm, önkritika, felelősségérzet, elmélyülés képessége.

### c) Montessori Mária gyermekotthonai.

Montessori 1907-ben nyitotta meg 3-7 éves gyermekek számára első »Casa dei Bambini«-jét. Montessori gyermekotthonai berendezésükkel és módszerükben térnek el az ismert kisdudóvóintézményektől és gyermekkertektől. Fő elve a szabadság és a játék. A gyermekek szabadon választhatják meg foglalkozásukat, azt, amire éppen kedvük van. A nevelő teljesen háttérbe vonul, csak figyel és kielégíti a szükségleteket. A spontán cselekvéseket elnyomni -- mondja Montessori -- annyi, mint magát az életet megfojtani. Zsenge korban az emberi lény teljes szellemi fényében mutatkozik, mint a nap a hajnalhasadáskor és a virág első szíromleveleinek kifestésekor. A nevelő nézze vallásos tisztelettel az egyéniség kibontakozását, őrizkedjék a spontán cselekvések megakadályozásától. Legfőbb követelmény a szabadság, mely nem jelent zabolátlanságot, csak a kényszer kikapcsolását. A nevelő háttérbe vonul, de onnan is erős hatást tud gyakorolni a gyermekre, akit nyugodtsággal, közvetlen egyszerűséggel engedelmességre lehet bírni.

### d) Ovide Decroly módszere.

Miként Montessori, Ovide Decroly is kezdetben gyengétebbé tett gyermekekkel foglalkozik s az itt nyert tapasztalatait értékesítette »Pour la vie, par la vie«, az élet által az életre nevelő iskolájában, melyet 1907-ben alapított Brüsszelben.

Nevelői eljárásában a gyermek érdeklődése irányítja, mert ezek szerinte a legmélyebbről törve fel, uralkodó szerepet játszanak az egyéni fejlődés különböző állomásain át, mivel a legfontosabb szükségletek kielégítésére irányulnak. Így jutott el az u. n. érdeklődési centrumokhoz s ezek köré csoportosítja iskolájában a növendékek munkáját.

Az érdeklődési központok a következők: 1. Táplálkozási szükséglet, melyhez a léleklézési és tisztálkodási szükséglet csatlakozik. 2. Az időjárás viszonyai ellen való küzdés szükségletei. 3. A veszélyek és a különböző ellenségek ellen való védekezés szükséglete. 4. A cselekvés és együttműködés, az üdülés és lelki felemelkedés szükségletei.

Decroly tanterve e szükségletek kielégítésénél a következőkre van tekintettel:

1. a gyermek ismerje meg saját kis egyéniségét,

2. ismerje meg környezetét, amelyben él,

mert a gyermek állandóan a környezet kedvező és kedvezőtlen hatásainak befolyása alatt van, s ezekre reagálva fejlődnek ki közvetlen és gyakorlati ismeretei. A gyermek tehát a külső környezetből és belső egyéniségéből eredő indítékok középpontjában áll s ezeknek kölcsönhatásából bontakozik ki egész személyisége.

Decroly iskolájában a gyermek minden ismeretét természetes kapcsolatban és egyéni képességeihez alkalmazva szerzi meg.

### *e) Platoon-rendszer.*

Igen különböző motívumokból tevődik össze s ezek között a legjelentősebb az a törekvés, mely az egyéniség kibontakozását önálló, alkotó munkával akarja megvalósítani, valamint az amerikai ember praktikus életfelfogásából fakadó takarékosági elv, mely az egyéni munkához szükséges tantermeket és különféle tan- és segédeszközöket a lehető leggazdaságosabban akarja kihasználni. Mindkét elvet a szakteremrendszer bevezetésével véli megvalósíthatónak.

Az egyes szaktárgyak, mint pl. a zene, rajz, torna, természetrajz, kémia, földrajz, stb. tanítására a régi iskolatermeket a Platoon-rendszer nem tartja alkalmasnak s ezek helyett inkább azt ajánlja, hogy minden tárgy tanítására külön terem szolgáljon s ezek a szaktermek legyenek felszerelve az illető tárgy tanításához szükséges összes szemléltető- és taneszközökkel. A Platoon-rendszerű iskolában az órák tehát nem ugyanabban a tanteremben vannak, hanem az osztályok az órarend szerint óráról-óra más-más terembe vándorolnak.

A szaktermek bevezetésével a Platoon-rendszer lehetővé tette az iskolaépületek és tantermek befogadóképességének és kihasználásának maximálását, olcsóbbá tette az új iskolaépületek építését és feleslegessé a zsúfolt iskolák kibővítését. Így érthető, hogy ez a rendszer hamarosan elterjedt Észak-Amerika legtöbb államában s újabban Európában, sőt hazánkban is (pl. a kőszegi Gyurácz Ferencz ev. leánynevelő intézetben).

Melyek a Platoon-féle szakterem-rendszer előnyei és milyen kedvező a hatása az iskolai nevelésben?

1. A szaktermek sokkal jobban kihasználhatók (különösen párhuzamos osztályok esetében).

2. Eltűnnek a rideg, vagy tarka, unalomig megszokott hangulat nélküli osztálytermek. A tanulók öntevékenysége és természetes érdeklődése a megfelelően berendezett szakteremben inkább van biztosítva, minden kéznél van, ami a fokozottabb és intenzívebb szemléltetéshez szükséges.

3. A Platoon-féle szakterem-rendszerű iskola külső és belső rendjével, szaktermeinek berendezésével, személyi, tárgyi és dologi tényezőivel az érzelmet-, érdeklődést- és figyelmetkeltő »milieu iskola« célkitűzéseit valósítja meg, mely tekintettel van arra az egyetemes, determináló hatásra, melyet a tanterem egész berendezése, elrendezése, levegője, hangulata, mint irracionális tényező kelt a tanulóban. A hangulati beállítottsággal mindig meghatározott irányú képzetdiszpozíciók ébrednek a tanulóban, tehát előkészíti a növendéket a rokon képzetek készséges és könnyű befogadására, érzelmi hangsúlyozottságával pedig hozzájárul azok mély, szilárd és tartós bevézéséhez (58:II. k. 5.). A szaktermi milieu hangulata a Claparède-féle dinamogenezáló ingerek módján a növendék testi-lelki szervezetére olyan hatást gyakorol, mely annak munkaképes-

ségét a benne lévő energiák felszabadításával növeli, olyan tudatalatti hatásnak tekinthető (BINET 5:243), mely gondolatokat színezt, kapcsolatokat létesít, eszméket sarjaszt s így tudattalanul mélyíti és gazdagítja az ember szellemi világát.

A szakteremrendszer ellen a konzervatív pedagógus közvélemény részéről a következő ellenvetések hangzottak el:

1. Az állandó teremváltoztatás sok zajjal, rendetlenséggel jár, hiányzik tehát az iskolából a rend és a nyugalom, mely előfeltétele az iskolai nevelőmunkának.

Kellő fegyelmezés mellett ebből nem igen szokott fegyelmetlenség származni, sőt ellenkezőleg a tanulók fegyelmezett viselkedéshez szoknak, továbbá a tanteremcsere élénkké és változatossá teszi az iskolai életet, melyet éppen Wynecken hajlamos börtönnnek nevezni. A gyermek eleme a mozgás, elevenség, a teremváltoztatás tehát ebben is a gyermek természetéhez alkalmazkodik.

2. Az osztálykeretek megszűnésével kihullnak az iskolából azok a hatások, melyek a szociális nevelést szolgálták, megszűnnek a nevelő és a növendékek, valamint a tanulók egymásközött fennálló közösségi kapcsolatai.

Ez a probléma az amerikai szakteremrendszerű középiskolákban (High schools) még jobb megoldáshoz jutott. Itt a szaktermi széttagoltság ellensúlyozására egy nálunk ismeretlen intézményt, a »Home room«-ot és a »Study hall«-t állították fel. A home room 30-40, egy évfolyamba (tanfolyamba) tartozó növendéket foglal magába. Ezek közös adminisztráció alá tartoznak (bizonyos önkormányzatuk van) és közös tanulótermük a study hall, melyben leckeikre készülnek, vagy olvasmányokkal töltik az idejüket. A home room egy-egy »home room teacher« vezetése alatt áll, aki a tanulók tanulmányi felügyelője és adminisztratív ügyeinek intézője (47:).

3. A tantárgyak szaktermi elkülönülése a tanulóknak azt a felfogást alakítja ki, hogy az egyik tárgynak a másikhoz semmi köze, így tehát ellene dolgozik ez oly sokszor hangoztatott koncentrációnak.

A koncentráció kérdése a szakterem-rendszer mellett is épp oly jól megoldható, mint a mai rendszer mellett, sőt, mint ez az amerikai iskolákban kitűnően bevált, a rokon tárgyaknak bizonyos napokra való csoportosításával, az u. n. szakcsoportnapok bevezetésével még eredményesebben is szolgálható.

A szakterem-rendszerrel párosult önálló, egyéni munkának még egyéb lehetőségei is vannak. Általa könnyen megvalósítható a tehetségesebb tanulók különválasztása minden tanulmányi elágazás szükségessége nélkül.

A szakterem-rendszer kétségtelen sok előnnyel rendelkezik s a jövő iskolareform benne fogja megtalálni a kibontakozás útját, hiszen nem veti el a régi iskola értékes hagyományait, csupán azt terjeszti ki az egész iskolai munkára, amit egyes tantárgyak (rajz, kézimunka, torna, fizika, kémia) tekintetében már a régi iskola is megvalósított. Ezzel szemben olyan rugalmas keretet nyújt, ame-

lyen belül eredményesebben, intenzívebben alkalmazhatók a növendék egyéniségéhez mért nevelő-eljárás elvei s az egyéni fejlődésnek oly lehetőségeit adja, mely a mai osztályrendszer merevsége mellett lehetetlen.

### *f) A Dalton-rendszer.*

Ez is a szakterem-rendszert alkalmazza, de a Platoon-rendszer-től sok lényeges vonásban eltér. Alapítója H. PARKHURST, Montessori tanítványa, aki rendszerét 1912-ben »Laboratoriumi rendszer« elnevezéssel hozta nyilvánosságra, majd 1919-ben a berkshirei testi fogyatékossgú gyermekek iskolájában ki is próbálta. Később Dalton-ban (Amerikai Egyesült Államok) egy középiskolában valósította meg. Legtökéletesebb formájában a New-York-i »Children's University« vezette be tervét. Rendszerének végleges alapvetését is itt adta ki 1923-ban »Education on the Dalton-Plan« címen.

Több követőre talált H. Parkhurst Angliában, ahol először 1920-ban R. BASSET egy londoni leányintézetet daltonizált (Streatham County Secondary School), de az eredeti Dalton-terven több-kevesebb változtatást eszközölt. 1921-ben H. Parkhurst Angliába jött s itt megalakult a »Dalton Társaság«, melynek hatására a terv szélesebb körben vált ismeretessé s elterjedt az angol dominiumokban, az északi államokban, Itáliában, sőt Japánban, Kínában és állítólag a Szovjet Unióban is.

A daltonizált iskolában az osztálytermeket szintén szaktermek (subject rooms) helyettesítik, de bennük nem kollektív oktatás, hanem u. n. laboratoriumi oktatás folyik. A tanulók egyéni munkatervet (assignment sheets) kapnak, melyen fel van tüntetve az év folyamán elvégzendő munkaanyag, hónapokra (kisebb tanulóknál hetekre) beosztva. Minden növendék az iskolábalépéskor kötelezvényt ír alá, hogy a munkaterv anyagát becsületesen és lelkiismeretesen elvégzi. Meg van engedve, hogy a növendék munkáját a neki megfelelő tempóban végezhesse. A különböző korú és tehetségű tanulók tehát nem egyformán haladnak, nem is minden tárgyból egyformán. Így a Dalton-iskola szaktermeiben különböző korú gyermekek dolgoznak együtt más-más tempóban, teljesen önállóan. Használhatják a szakterem összes eszközeit, nehézségeikben segítséget és tanácsot kérhetnek a nevelőtől, társaiktól. A gyermekek jegyzetekkel felszerelve végigjárják a megfelelő taneszközökkel felszerelt termeket, s mindegyikben addig maradnak, ameddig akarnak. Minden teremnek, illetőleg tantárgynak külön tanítója van, akinek az a feladata, hogy a növendékeket a munkában segítse és ösztönözze. A tanítónak azonban tiszteletben kell tartani minden tanuló sajátos egyéniségét, tehát nem szabad uniformizáló módon eljárnia, de ugyanakkor meg kell akadályoznia az egyoldalú fejlődést is. A tanító nem tanít, hanem a növendékek az ő irányítása mellett öntevékenyen bűvárnakodnak. Eközben egymással



versenyre kelnek, de egymást igazi közösségi, szociális érzülettel segítik is a munkában. Tankönyvek nincsenek. Ezek helyett az iskola olyan segédkönyvekkel van felszerelve, melyekből a tanulók felvilágosítást szerezhetnek az érdeklődésüket izgató kérdésekre. Bizonyos időközökben (havonta) a tanító és a növendékek közös konferenciát tartanak, melyen megbeszélik az eddig elvégzett munkát, azokat kiegészítik, s a nevelő-tanító utasításokat ad az újabb feladatok elvégzésére.

A Dalton-rendszer a szakterem-rendszer előnyeinek felhasználása mellett különös hangsúllyal szorgalmazza az egyéni tehetség számbavételét. A gyengébb növendéknek megengedi a lassúbb haladást, nem erőlteti erőit és képességeit meghaladó munkára, de nem köti meg a nagyobb és különös tehetségű tanulót sem s ha valamely tanuló egyik-másik tárgy iránt természetes hajlamánál és tehetségénél fogva jobban érdeklődik, alkalmat ad az abban való elmélyedésre és ismereteinek bővítésére. E szempontok mellett nagy súlyt helyez az önállóságra, a felelősségérzet fölkeltesére, a helyes időbeosztásra, célirányos törekvésre s az egymáson való készséges segítséssel a szociális erények kialakítására s ezzel kívánja pótolni az osztályrendszerből fakadó közösségi erők és egyéb szociális nevelőhatások hiányát.

Említésreméltó változata a Dalton-tervnek a LUCY L. W. WILSON által a South Philadelphia High schoolban bevezetett Dalton-laboratoriumi rendszere, az »Education for Responsibility« (felelősségre való nevelés).

Ugyancsak a Dalton-rendszer változatai közé sorozható a HOWARD-PLAN is, amelynek alapítója a Clapton County Secondary School igazgatónöje, Dr. O'BRIEN HARRIS, aki rendszerét »Towards Freedom. The Howard-Plan of individual timetables« című munkájában ismerteti. Iskolájában csak az alsó évfolyamokban van osztálytanítás. Tizenkétéves kortól a növendékek egyéni képességeik szerint haladhatnak. Minden tanuló saját óraterve (individual timetable) szerint dolgozik, melyet a tanítónővel való megbeszélés alapján maga állított össze. Foglalkozási tárgyát minden növendék képessége és hajlamai szerint válogathatja össze. A közösségi nevelést csoportok átalakításával segítik elő. Minden csoport élén egy tanítónő áll (house mistress), aki az irányítást végzi. A csoportok külön kis épületekben vannak elhelyezve (az öt épület neve: Athén, Florenz, Róma, Velence és Winchester). Tizenhét éves korban kerülnek a növendékek az érettségi osztályba (immatriculation standard) s ezután az u. n. utóérettségi osztályba (post matriculation work).

### *g) A Winnetka-rendszer.*

A Platoon- és Dalton-rendszerrel rokon amerikai iskolai reformtörekvés a Winnetka-rendszer, mely Chikagó hasonló nevű kül-

városától kapta nevét, ahol először valósította meg rendszerét alkotója: C. D. WASHBURNE.

A Winnetka-rendszer fő törekvése az iskolai tanterveket úgy átalakítani, hogy azok a tanulók egyéniségénk jobban megfeleljenek, mint eddig. A növendékeknek módot nyújtanak arra, hogy az egyes tárgyakban egyéni képességeiknek mértéke szerinti tempóban haladhassanak.

A Winnetka-iskola tanterve két részre oszlik. Az első rész magában foglalja mindazokat az ismereteket, melyekre a mindennapi életben minden embernek szüksége van, tehát az u. n. általános műveltség elemeit (»common essentials«). A tanterv második része tartalmazza az u. n. alkotó és csoportos munkákat (»group and creative activities«), melyek között a tanulók tehetségük és hajlamaik szerint szabadon válogathatnak.

Az iskolai tanítási idő felét töltik el a tanulók az általános műveltséget szolgáló ismeretek és képességek megtanulásával, a másik felét pedig szabadon választott alkotó és csoportos munkákkal. A növendékek szellemi fejlettségi fokuknak megfelelően vannak elosztva az egyes osztályokban s a tehetségesebbek gyorsabban haladhatnak előre, mint kevésbé tehetséges társaik. A régi rossz tankönyveket az önképzést szolgáló segédkönyvek helyettesítik. Az egyes tárgyak egymástól világosan elkülönülő, fokozatosan elrendezett kerek egységekre tagolódnak. Minden tanuló önállóan dolgozza fel az anyagot. A tanító azonban tanácsaival és segítségével mindig készen áll a nehézségek leküzdésében. A tanulók haladását tesztekkel ellenőrzik. Ha tanuló elérte a tananyagegységben kitűzött célt, vagyis a feladott tesztek megoldotta, akkor a következő egységre térhet át. Ha pedig egy tárgy keretén belül megfelelt az illető tárgy tantervi követelményeinek, hozzáfoghat a magasabb osztály anyagának elsajátításához anélkül, hogy osztályt változtatna. Megtörténhet tehát, hogy valamely növendék elvégzi valamely tárgyból a negyedik osztályos, a másiból pedig a harmadik és negyedik osztályos anyagot is. Ha növendék két évvel túlhaladta osztálya anyagát valamely tárgyból, egy ideig abba hagyja és más tárgy tanulásába mélyed.

A tanterv második része, mely az alkotó és csoportos munkákat tartalmazza, a tesztek mellőzi, mert itt a Winnetka-rendszer alapját képező »philosophy of education« szerint itt nem a tudásanyag elsajátítása, hanem a tevékeny munka, a cselekvés a cél, mely a gyermek természetes érdeklődéséből fakad, legfőbb motívuma pedig a csoportos és egyéni teremtő munkából származó funcióöröm. Ez határozza meg a Winnetka-iskola módszerét is. Pl. amikor a rómaiakról tanulnak (V. csoport, 10 évesek), a tanulók római napot rendeznek. Rómáról szóló olvasmányok és beszélgetések folynak, a tanteremben római képeket függesztenek ki, római játékokat játszanak, római dalokat és verseket tanulnak, tanulmányozzák a római műalkotásokat, a római történelem egyes jeleneteit dramatizálják. Ezen a napon úgy élnek, mintha rómaiak volnának.

F. közben bő alkalom nyílik egyéni és csoportos munkára. A növendékek maguk írják a színdarabokat, római ruhákat készítenek, a homokasztalon megépítik a római Colosseumot, kocsiversenyt rendeznek, stb.

A növendékek ezeket, az egyéni ízlésüket és leleményességüket foglalkoztató és érvényesítő munkákat örömmel és szívesen végzik. A tanulók nincsenek megkötve hosszú és felesleges leckefelmondásokkal és ismétlésekkel, idejük van a kedvenc témában való elmerülésre, teljesen szabadon egyénileg, vagy közösen foglalkozhatnak, egymással eszmecserét folytathatnak, kirándulásokat, ünnepélyeket, versenyeket beszélhetnek meg. Az iskola tehát alkalmat nyújt minden irányú tevékenységre, bármilyen minőségű és erősségű tehetség kiaknázására.

#### *h) A Jéna-i terv.*

Eredete az amerikai iskolai reformtörekvésekre vezethető vissza. Alkotója P. PETERSEN jénai egyetemi tanár, aki az iskolát nevelőközösségé kívánja alakítani, mert ennek keretében alakulhat az ember személyiséggé.

Petersen a régi osztályrendszert koedukációs csoportrendszerrel cseréli fel. Szerinte csakis az ilyen csoportrendszer teszi lehetővé a növendék minden irányú tehetségének és teljesítőképességének tekintetbevételét, csak így szolgálhatja az iskola a növendék különleges egyéni fejlődését.

Petersent az osztályrendszer megszüntetésében és a csoportrendszer bevezetésében a következő elvek vezették:

##### *1. Szabadság és öntevékenység elve.*

Az iskola legyen szabad, önálló életközösség, melyben a tanuló, tanító és a szülő harmonikusan együttműködnek. A tanulóknak az iskolában nincsen állandó helyük, hanem szabadon mozoghatnak, oda ülhetnek, ahova éppen akarnak. Asztalok, székek szintén elmozdíthatók. (Montessori hatás.) Nincsen koráltozva az iskolai munka sem. A tanítás egyetlen módja a szabad beszélgetés (freie Unterrichtsgspräch). Az alapelemek elsajátítása után minden tanuló azaz foglalkozhat, amivel akar. Tanulhat egyedül, vagy másokkal együtt. A lényeg az, hogy állandóan önmaga is tevékenykedjék. Elvégzett munkájuk felett a növendékek félénként szemlét tartanak és eredményeikről kiállítás keretében számolnak be.

A tanterem berendezése is a tanulók szabad tevékenységét szolgálja. A falakon körös-körül táblák vannak elhelyezve a tanulók használatára. Az ablakmélyedésekben akváriumok, virágos ládikák vannak, melyeket a tanulók maguk kezelnek és ápolnak. A falitáblák felett polcok vannak, melyeken a tanulók munkáikat kiállíthatják.

A délelőtti tanítási idő egyetlen félórás szünetében a növendékek az intézet éttermében közösen tízóraznak. Az asztalok terítését

is természetesen a tanulók végzik el. Egyébként az iskolai rendre és fegyelemre is maguk ügyelnek, ami bizonyos fokú önkormányzatot jelent.

## *2. Serkentés és öntevékenységre való alkalomnyújtás elve.*

Ezt Petersen oly módon akarja elérni, hogy a különböző nemű, korú, vallású, világnézetű és tehetségű gyermekeket kisebb csoportokba osztja s így a csoportok szoros közösségeket alkotva egymás segítőitársai és ösztönzői lesznek a munkában. E rendszer mellett a növendékek könnyebben és természetesebben tanulnak, egymás példáin felbuzdulnak, a tehetségesebb gyermekek nem unatkoznak, mert érdeklődésüket mindig leköti valami, segítői lehetnek társaiknak, védeneket választhatnak a kisebbek közül, akiket tanácsokkal és segítséggel támogatnak. A gyengébb tehetségű tanulóra nézve is hasznos ez a rendszer, mert társai segítségével sokkal könnyebben boldogul.

A csoportbeosztás az egy csoportba beosztott tanulók kis száma miatt a legmesszebbmenő egyéni foglalkoztatást teszi lehetővé.

Osztályzat, bizonyítvány, melynek pedagógiai árnyoldalait Petersen jól látta, a Jéna-rendszerű iskolában nincs. Ehelyett az év végén minden tanulóról két jellemlapot állítanak ki. Az egyik jellemlap teljesen tárgyilagos adatokat tartalmaz a szülők és a tanítók részére, a másikat viszont a növendék kapja meg s ez bizonyos nevelői célzatossággal gyengébb, vagy esetleg erősebb kritikát tartalmaz, amint azt a tanuló egyénisége megkívánja.

A nevelés individualizálásának hangoztatása mellett Petersen azonban óvakodik az utópisztikus célkitűzésektől s azt nem is tekinti az iskolai nevelés egyetlen céljának. Az iskolai nevelés fontos feladatának tekinti még az ismeretek és képességek olyan átadását, illetőleg kifejlesztését, mely az egyént helyes önkritikára, a civilizáció javainak tökéletes bírására és a sajátos népi közösségbe való beilleszkedésre képesíti. Túlhaladott álláspontnak tekinti tehát azt a felfogást, mely az egész iskolai munkát szabaddá akarja tenni és hangoztatja a bizonyos mértékig kötött iskolai munka szükségességét és jogosultságát is.

D)

## **Zárószó.**

Értekezésünk távolról sem tart igényt a teljességre. Célunk volt az individuális nevelés alapjait, kereteit, problémaköreit megvilágítani, nem annyira a theória kedvéért, hanem azon meggyőződéstől vezettetve, hogy ezzel a nevelői gyakorlat, az iskolai nevelés jobb és eredményesebb szervezésének lehetőségeire mutathatunk rá. Fejtegetéseink tárgyköre egy doktori értekezés kereteire volt korlátozva, tehát valamennyi problémát nem tárgyalhattunk kimerítően. Amit nyújthattunk, az csupán összefoglaló kép a beható és ellenőrzött lélektani alapokra helyezett pedagógia eszményi magaslatai felé törő individuális nevelési irányról, annak elméleti és gyakorlati eredményeiről. Ezzel is hozzá szeretnénk járulni ahhoz a nagy úttörő munkához, mely már hazánkban is megindult, de amelynek még igen sok problémája vár megoldásra és megvalósulásra, hogy nagy múltjának megfelelő színvonalra emelkedjék a magyar nevelés.

E helyen úgy érzem, a legnagyobb hálával kell megemlékez-nem *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyetemi tanár úrról, akinek vezetése mellett tanulmányaimat végeztem s aki nemcsak felvilágosításaival és irányításával támogatott, hanem a magyar nevelés ügye iránt érzett nagy lelkesedését észrevétlenül, de annál elhatározóbb erővel plántálta lelkembe.

---

## E)

### Irodalom.

1. Arató István: A községi Gyurátz Ferenc ev. leánynevelő int. és leánygimnázium értesítői. (1934/35—1937/38. évf.)
2. Barankay Lajos: A magyar köznevelés időszerű feladatai. (Magy. Paedagógia XXXV. évf. 1926.)
3. Baranyai Erzsébet: A neveléslélektani kutatás magyar feladatai. Szeged. 1931.
4. Málnási Bartók György: Ember és Élet. Szeged. 1939.
5. A. Binet: Az iskolásgyermek lélektana. 1916.
6. Boda István: Bevezető a lélektanba. Egy lélektani rendszer vázlat. Bp. 1934.
7. Boda István: A személyiség fogalmának és rokon fogalmaktól való elkülönítésének elméleti és gyakorlati neveléstani jelentősége. (Neveléslügyi Szemle. Szeged. 1938.)
8. Boda István: A személyi magasrendűség kibontakozása. (Szellem és Élet. 1937.)
9. Boda István: A személyiség szerkezete és kísérleti vizsgálata. (Magyar Psych. Szemle. 1937. 1—4. sz.)
10. Boda István: A személyiség végső biopszichés jegyei. (Magyar Psych. Szemle 1934.)
11. Boda István: Temperamentum, karakter, értelmiség, személyiség. (Magy. Psych. Szemle. 1930. 1—2. sz.)
12. Boda István: Tervezet az érettségi vizsgálathoz kapcsolódó változó értelmességvizsgálat és a középiskolai növendékekről vezetendő személyi megfigyelő napló tárgyában. (Magyar Psych. Szemle. 1935.)
13. Boda István: A következtető képesség, mint »értelmességvizsgálati« probléma. (Magyar Psych. Szemle. 1931.)
14. Bognár Cecil: Diáktípusok. (Magy. Paed. 1938.)
15. A. Busemann: Pädagogische Psychologie. 1932.
16. A. Busemann: Pädagogische Jugendkunde. 1931.
17. Ch. Bühler—H. Hetzer—B. Tudor—Hart: Sociologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. 1927.
18. E. Claparède: Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers.
19. E. Claparède: Psychologie de l'enfant. 1926.
20. M. W. Curti: Child Psychology. 1936.

21. K. Dambach: Typologische Beobachtungen an Schulneulingen. (Zeitschr. für päd. Psych. 1937.)
22. J. Dewey: How we think. 1910.
23. J. Dewey: The School and Society. 1907.
24. Domonkos Lászlóné: A fejlődés kötöttsége és a tanulmányi anyag. (A Cselekvés Iskolája. III. évf. 1934—35.)
25. Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes. 1905.
26. Elsenhans: Lehrbuch der Psychologie. 1912.
27. Gaál Mózes: A jövő iskolája. 1909.
28. B. Hellwig: Die vier Temperamente bei Kindern. Paderborn.
29. Herzog: Die Typenlehre Kretschmers und ihre Anwertung für die Schule. 1931.
30. Imre Sándor: Neveléstan. Budapest. 1928.
31. Imre Sándor: A neveléstudomány magyar feladatai.
32. Jaensch: Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode. 1927.
33. E. G. Jung: Psychologische Typen. 1921.
34. G. Just: Vererbung und Erziehung. 1930.
35. Kelly: Educational Psychologie. 1935. II. kiad.
36. G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung. 1924. III. átdolg. kiad.
37. Klages: Grundlagen der Charakterkunde. 1926.
38. K. Koffka: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. 1925. II. kiad.
39. Kornis Gyula: A reálgimnázium kérdése. (Magy. Művelődés. I. évf.)
40. E. Köhler: Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes. 1926.
41. F. Kraus: Allgemeine und spezielle Pathologie der Person. 1926.
42. Kroh: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. 1935. 11—12. kiad.
43. Kretschmer: Körperbau und Charakter. 1921.
44. F. Künkel: Charakter, Wachstum und Erziehung. 1931.
45. A. Lasurski: Über das Studium der Individualität. (Päd. Monographien. XIV. Band. Leipzig. 1912.)
46. R. Lochner: Erziehungswissenschaft. 1931.
47. Loczka Alajos: Az amerikai középiskolák belső szervezete. (Tanáregy. Közl. 1928. LXII. évf. 4. sz.)
48. Makкаи Sándor: Magyar nevelés, magyar műveltség. 1937.
49. Mitrovics Gyula: Az egyéni nevelés főbb szempontjai. 1917.
50. M. Muchow: Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern. 1931. VII. jav. kiad.
51. Müller—Freienfels: Philosophie der Individualität.
52. Müller—Freienfels: Werde was Du bist!
53. Ozorai Frigyes: Az iskola és a társadalom. (Népt. Könyvt. 45. füz.)
54. P. Oestreich: Schöpferische Erziehung. 1920.
55. J. Piaget: La representation du mode chez l'enfant. 1926.
56. G. Pfahler: System der Typenlehren. 1929.
57. H. Prinzhorn: Persönlichkeitspsychologie. 1933.
58. Ranschburg Pál: Az emberi elme. I—II. kötet. 1923.
59. Ranschburg Pál: A gyermeki elme ép és rendellenes működése, egészségtana és védelme. 1908.

60. Rieger: Beschreibung der Intelligenzströmungen infolge einer Hin-  
verletzung der Psychiatrie. 1889.
61. E. Rothacker: Die Schichten der Persönlichkeit. 1938.
62. H. Sander: Die experim. Gesinnungsprüfung.
63. Fr. Schneider: Pädagogik und Individualität. 1930.
64. Schneller István: Pedagógiai dolgozatok. I. köt. 1900.
65. E. Schreider: Les Types Humains. 1937.
66. Sickinger: Arbeitsschule, Einheitschule, Mannheimer Schulsystem.  
1920.
67. A. M. Smits-Jenart: Le Systeme pédagogique de Winnetka. 1934.
68. Somogyi József: Tehetség és eugenika. 1934.
69. W. Stern: Differentielle Psychologie in ihren methodologischen  
Grundlagen. 1921.
70. W. Stern: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. 1928.
71. Stern—Wiegmann: Metnodensammlung.
72. Szegedi Janka: Tipustan és nevelés. 1938.
73. Tettamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar elmélete. 1932.
74. Utitz: Charakterologie. 1925.
75. Vass Károly: A tehetség kiválasztásáról. (A gyermek. XII. évf.  
1910.)
76. Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana. I. (Az első hat  
év.) 1938.
77. Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana. II. (6—12. év.) 1940.
78. Várkonyi Hildebrand: Bevezetés a neveléslélektanba. 1937.
79. Várkonyi Hildebrand: Nevelés és gyakorlati lélektan. (A Csel. Isk.  
III. évf.)
80. Várkonyi Hildebrand: Az átöröklés kérdései és a neveléslélektan.  
(Nevelésügyi Szemle. 1937.)
81. Vértess O. József: Nervöse Kinder. 1934.
82. Vértess O. József: Milieu és gyermeki lélek. (Magy. Psych. Szemle.  
1935.)
83. E. Vowinkel: Pädagogische Typenlehre. 1923.
84. H. Werner: Einführung in die Entwicklungspsychologie. 1933. 2.  
kiad.
85. Weszely Ödön: A gyermektanulmány jelentősége és problémái. 1932.
86. Weszely Ödön: A korszerű nevelés alapelvei. 1935.
87. Weszely Ödön: A modern pedagógia útjain. 1900.



F)

## Tartalomjegyzék.

A) Bevezetés	Oldal
B) I. fejezet. Az egyéni nevelés lényege, tárgya, feladatai és lélektani alapjai	3
II. fejezet. Az individualitás-fogalom lélektani elemzése	16
Alapfogalmak	20
1. Egyediség	22
2. Személyiség	22
a) A jellem	23
b) A vérmérséklet	24
c) Az össz-személyiség	25
3. Egyéniség	26
4. Típus	31
III. fejezet. A személyiség-fogalom és típus-fogalom gyakorlati neveléstudományi (diagnosztikai) jelentősége	33
IV. fejezet. A növendék megismerése. A személyiségvizsgálatok módszerei	41
1. Szubjektív módszer	45
2. Objektív módszer	46
V. fejezet. Az egyéni nevelés helyes értelmezése. Individuális és szociális pedagógia	53
C) Individuális nevelési reformtörékvések	60
1. Régi és új nevelés	65
2. Iskolai reformtörékvések	66
3. Reformiskolák	70
a) Az Abbotsholme-i iskola	72
b) J. Dewey kísérleti iskolája	72
c) Montessori Mária gyermekotthonai	73
d) O. Decroly módszere	74
e) A Platoon-rendszer	74
f) A Dalton-rendszer	75
g) A Winnetka-rendszer	77
h) A Jénai-terv	78
D) Zárószó	80
E) Irodalom	83
F) Tartalomjegyzék	85
	88



